

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ**

Katedra: Českého jazyka a literatury
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň
základní školy, Učitelství českého jazyka a
literatury, Profesní studium pro střední školy

**ANALÝZA VYBRANÝCH UČEBNIC ČESKÉHO
JAZYKA PRO CIZINCE**

**ANALYSIS OF THE CHOSEN CZECH
LANGUAGE TEXTBOOKS FOR FOREIGNERS**

Diplomová práce: 11-FP-KČL- D-02 (pořadové číslo DP na katedře KAT v roce
RR)

Autor:
Eva ŠÍMOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
79	5	3	6	41	4

V Liberci dne: 29. 06. 2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eva ŠÍMOVÁ**
Osobní číslo: **P10000974**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy**
Profesní studium pro střední školy
Učitelství českého jazyka a literatury
Název tématu: **Analýza vybraných učebnic českého jazyka pro cizince**
Zadávající katedra: **Katedra českého jazyka a literatury**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Cílem diplomové práce je porovnání dvou učebnic českého jazyka pro cizince z hlediska vybraných parametrů.

Metody: Analýza učebního textu s oporou a metodami obvyklými v pedagogice; eventuálně (podle potřeby) dotazníkové šetření.

Požadavky:

1. Studium relevantní odborné literatury.
2. Upřesnění cíle a postupů práce (zvláště hledisek pro analýzu a kritéria hodnocení).
3. Výběr dvou učebnicových řad podle zvolených kritérií.
4. Analýza učebnic ze stanovených hledisek (metodika, vyučovací metoda, jazykový materiál, prezentace gramatiky, zastoupení komunikační aktivity atd.).
5. Shrnutí výsledků, jejich interpretace a zhodnocení, formulace závěrů.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

GAVORA, P. Pedagogická komunikácia v základnej škole. 1. vyd. Bratislava : Veda, 1988.

GAVORA, P. Žiak a text, 1. vyd. Bratislava : SPN, 1992.

HRDLIČKA, M. Cizí jazyk čeština. 1. vyd. Praha : ISV, 2002.

HRDLIČKA, M.; HRDLIČKOVÁ, H. Texty v učebnicích češtiny jako cizího jazyka. In Učební text : jeho funkce, produkce, percepce a interpretace. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. s. 44 - 49.

CHODĚRA, R. Didaktika cizích jazyků : úvod do vědního oboru. 1. vyd. Praha : Academia, 2006.

PRŮCHA, J. Hodnocení obtížnosti učebnic - Struktury a parametry učiva. 1. vyd. Praha : SNTL, 1984.

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 1. vyd. Praha : Portál, 1997.

PRŮCHA, J. Učení z textu a didaktická informace. 1. vyd. Praha : Academia, 1987.

PRŮCHA, J. Učebnice : teorie analýzy edukačního média : příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Brno : Paido, 1998.

SÝKORA, M. Učebnice : její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů. 1. vyd. Praha : EM - Effect Praha, 1996.

ŠEBESTA, K.; HÁJKOVÁ, E. (eds.). Didaktické studie IV. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007.

Vedoucí diplomové práce:

prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.
UK

Datum zadání diplomové práce:

30. dubna 2011

Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2012



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



prof. PhDr. Oldřich Uličníý, DrSc.

vedoucí katedry

Čestné prohlášení

Název práce: Analýza vybraných učebnic českého jazyka pro cizince
Jméno a příjmení autora: Eva Šímová
Osobní číslo: P10000974

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 29. 06. 2012

Eva Šímová

Poděkování

Ráda bych poděkovala především svému vedoucímu diplomové práce prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc. za poskytované konzultace, věcné připomínky a mnoho cenných rad, bez kterých by tato diplomová práce nemohla vzniknout, a dále své rodině za podporu, kterou mi poskytovala po celou dobu mého studia.

Anotace

Cílem diplomové práce je analýza a následná komparace dvou vybraných učebnic češtiny pro cizince na základě stanovených hledisek s přihlédnutím k současným prosazovaným tendencím v jazykovém vyučování, mezi něž patří uplatňování některých principů komunikační metody, budování autonomie studenta a podporování rozvoje učebních strategií.

Klíčová slova

Autonomie studenta, učební strategie, analýza učebnic, komparace učebnic, komunikační metoda, jazykový materiál, výuka češtiny jako cizího jazyka

Annotation

The goal of this diploma thesis is the analysis and comparison of two chosen textbooks of the Czech language for foreigners which are done on the basis of selected aspects that are used in teaching foreign languages nowadays. These aspects include some principles of the communicative approach, building of the learner autonomy and support of the learning strategies.

Key words

Learner autonomy, learning strategies, analysis of textbooks, comparison of textbooks, communicative approach, language material, teaching Czech as a foreign language

Obsah

Obsah	7
Seznam použitých zkratk	10
Úvod	11
1. Výuka češtiny jako cizího jazyka	13
1.1. Výuka žáků – dětí cizinců	14
1.2. Výuka dospělých cizinců	15
2. Hlediska užitá při analýze a komparaci učebnic	17
2.1. Druhy cvičení	17
2.2. Prezentace gramatiky	19
2.3. Výběr jazykového materiálu	19
2.3.1. Instrukce a zadání úkolů	22
2.3.2. Souvislé texty	22
2.3.3. Obecná čeština	24
2.4. Neverbální složky	24
2.5. Využití komunikační metody	25
2.6. Autonomní učení a strategie učení	29
3. Analýza učebnic	32
4. Čeština expres	34
4.1. Základní informace	34
4.2. Druhy cvičení	35
4.3. Poslechové aktivity	37
4.4. Prezentace gramatiky	38
4.5. Výběr jazykového materiálu	40
4.5.1. Instrukce a zadání úkolů	40
4.5.2. Text zaměřený na prezentaci gramatiky a slovní zásoby	40
4.5.3. Jazykový materiál objevující se ve cvičeních	41
4.5.4. Souvislé texty	41
4.5.5. Obecná čeština	42
4.6. Neverbální složky	43

4.7.	Využití komunikační metody.....	45
4.8.	Autonomní učení a strategie učení.....	47
5.	Communicative Czech – Elementary Czech	50
5.1.	Základní informace	50
5.2.	Druhy cvičení.....	51
5.3.	Poslechové aktivity	52
5.4.	Prezentace gramatiky	53
5.5.	Výběr jazykového materiálu	54
5.5.1.	Instrukce a zadání úkolů.....	54
5.5.2.	Text zaměřený na prezentaci gramatiky a slovní zásoby	54
5.5.3.	Jazykový materiál objevující se ve cvičeních.....	55
5.5.4.	Souvislé texty	55
5.5.5.	Využití obecné češtiny.....	57
5.6.	Neverbální složky	58
5.7.	Využití komunikační metody.....	60
5.8.	Autonomní učení a strategie učení.....	61
6.	Komparace učebnice Communicative Czech a Čeština expres	63
6.1.	Druhy cvičení.....	63
6.2.	Prezentace gramatiky	64
6.3.	Výběr jazykového materiálu	65
6.4.	Neverbální složky	66
6.5.	Využití komunikační metody.....	68
6.6.	Autonomní učení a učební strategie.....	69
	Závěr	72
	Seznam literatury	74
	Prameny	74
	Odborná literatura.....	74
	Časopisy.....	76
	Internetové zdroje	76
	Seznam grafů	78
	Seznam obrázků.....	78

Seznam tabulek.....	78
Seznam příloh.....	79
Přílohy	80
Příloha A.....	80
Příloha B	80
Příloha C	81
Příloha D.....	81

Seznam použitých zkratk

ČR – Česká republika

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

UNHCR – Úřad Vysokého komisaře Organizace spojených národů pro uprchlíky
(United Nation High Commissioner for Refugees)

Úvod

Moderní evropské trendy ve vzdělávání kladou v současnosti důraz na osvojování si cizích jazyků, zvláště pak na rozvíjení učebních strategií, které studentovi napomáhají při učení se cílovému jazyku a zvyšují efektivitu celého učebního procesu. Orientace výuky cizích jazyků se však neomezuje pouze na jazyky světové, zdůrazňovány jsou i ostatní evropské jazyky. Myšlenka celoživotního vzdělávání, která je jedním z klíčových bodů evropské koncepce vzdělávání, podporuje tendence vedoucí k aktivnímu osvojení si více jazyků a k tzv. plurilingualismu. Evropský občan by měl tedy disponovat schopností dorozumět se hned v několika jazycích.

Česká republika jakožto člen Rady Evropy a Evropské unie zcela logicky reflektuje evropské koncepce ve vzdělávání, a ačkoliv čeština nepatří mezi jazyky světové, její postavení mezi evropskými jazyky není v současné době úplně zanedbatelné. S otevřením hranic v 90. letech došlo v této oblasti k zásadním změnám. Jednak se objevuje nebývalý příliv imigrantů, jejichž počet je u nás každoročně značný, dále také rozvoj hospodářských, kulturních a společenských kontaktů přeshraničních oblastí, díky nimž se čeština stává jazykem, který si z nejrůznějších důvodů osvojuje celá řada cizinců. Didaktika výuky češtiny jako cizího jazyka je v porovnání s didaktikou vyučování některých světových jazyků, mezi něž patří například angličtina, ještě stále méně propracovaná, avšak situace se oproti předešlým rokům značně zlepšuje. Na českém trhu se objevuje velké množství materiálů zaměřujících se na výuku češtiny jako cizího jazyka, mezi nimi také nejrůznější učebnice. Mnohé z nich se odkazují na využívání principů v současnosti obecně prosazovaných při výuce cizích jazyků. Jedná se zejména o uplatňování komunikační metody, která v oblasti vzdělávání sice již není žádnou novinkou, ale stále ji lze považovat za jednu z dominantních metod ve výuce cizích jazyků.

Diplomová práce se soustředí na analýzu a následnou komparaci dvou zvolených učebnic češtiny jako cizího jazyka určené začátečníkům, které byly vybrány zejména na základě míry jejich popularity a reflektování komunikační metody při jejich koncipování. Po prozkoumání aktuální nabídky na tuzemském

trhu byla vybrána učebnice staršího vydání, avšak opakovaně vydaná *Communicative Czech* a poměrně nedávno vytvořená *Čeština expres*. Cílem práce je provést analýzu obou učebnic na základě předem stanovených hledisek a posoudit míru využití aspektů, které jsou v současné době při vyučování cizích jazyků zdůrazňovány, a následně zhodnotit přínos učebnic ve výuce. Pozornost je věnována nejenom principům, které jsou charakteristické pro komunikační metodu, ale i prvkům, které podporují autonomní učení a učební strategie, i samotnému výběru jazykového materiálu.

Práce je strukturována do dvou částí. V první části jsou stručně prezentovány a rozebrány jednotlivé jevy, na které bude orientována samotná analýza zvolených učebnic. Analýza textů se nachází v části druhé, která je uzavřena komparací obou jazykových učebnic a vyvozením konkrétních závěrů.

Učebnice stále představuje významnou součást celého procesu osvojování si cizího jazyka a její úloha ve výuce je velmi důležitá, leckdy naprosto zásadní, neboť má značný vliv na motivaci studenta. Jedním z cílů této diplomové práce je ověřit kvalitu dvou vybraných učebnic češtiny pro cizince a zhodnotit jejich uplatnění při výuce.

1. Výuka češtiny jako cizího jazyka

Ačkoliv český jazyk nepatří mezi jazyky světové, tudíž nelze počítat s tím, že by byl vyučován ve stejné míře, jako se ve světě studenti učí angličtině či francouzštině, stává se pro mnohé cizince jazykem atraktivním, a proto se češtinu snaží z nejrůznějších důvodů naučit. V oblasti didaktiky češtiny jako cizího jazyka však ještě oproti některým jiným jazykům, mezi něž patří například angličtina, stále trochu zaostáváme.

Po uvolnění hranic a umožnění volného přístupu do naší země v 90. letech u nás počet cizinců rok od roku roste, kromě posledních několika let, kdy došlo k mírnému poklesu. Přicházejí k nám za pracovními příležitostmi, za vzděláním, hledají u nás azyl, nebo z nějakého jiného důvodu. Tito cizinci, pokud chtějí získat povolení k trvalému pobytu v České republice, musí složit jazykovou zkoušku, která je podle Společného evropského referenčního rámce (The Common European Framework of Reference for Languages) na úrovni A1. Čeština má vypracované popisy pouze pro úrovně A1, A2, B1 a B2. Vypracování pro úrovně C1 a C2 v českém jazyce zatím stále chybí. *„Úroveň A1 (Breakthrough) je podle Společného evropského referenčního rámce (česky, Olomouc 2002) charakterizována jako nejnižší úroveň generativního užívání jazyka. Studenti, kteří dosáhnou této úrovně, se dokážou jednoduchým způsobem zapojit do interakce, umí klást otázky týkající se jich samotných, toho, kde bydlí, lidí, které znají, věci, které mají. Na takové otázky mají umět též odpovídat. Měli by být jazykově vybaveni tak, aby dokázali iniciovat jednoduché výroky v oblastech svých nejnaléhavějších komunikačních potřeb. Předpokládá se, že budou schopni účastnit se komunikace o velmi známých tématech a reagovat na ně.“* (Hádková, Linek, Vlasáková, 2005).

Nejpočetnějšími menšinami v ČR jsou podle Českého statistického úřadu občané Ukrajiny, Slovenska a Vietnamu. Jejich nejčastější motivací pro pobyt v naší zemi je snaha získat zaměstnání.

1.1. Výuka žáků – dětí cizinců

Češtině jako cizímu jazyku se v České republice neučí jenom děti imigrantů, ale i jiné děti, pro které není čeština jejich mateřštinou. Výuka češtiny žáků – dětí cizinců nebo žáků minoritních skupin či jedinců¹ se obvykle realizuje v základních školách, neboť tito žáci mají v České republice podle Listiny základních práv a svobod ze zákona právo na bezplatné vzdělávání, stejně jako čeští žáci.

Integrace uvedených žáků i jejich samotná výuka češtiny je stále ještě poněkud problematická, neboť ne všechny školy jsou na ni vhodně připraveny. To se ukázalo například podle kvalitativního výzkumu zaměřeného na přístup dětí – uprchlíků ke vzdělání uskutečněného Markétou Babčákovou z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze pro UNHCR v roce 2009 (Řízení školy, 2010). Tento výzkum ukázal, že existuje zejména sedm oblastí, které představují pro vzdělávání žáků – cizinců zásadní problémy. Mezi tyto klíčové problematické oblasti se řadí nedostatek informací na straně školy, nedostatek zkušeností a kvalifikace na straně učitelů, nedostatek finančních zdrojů, nedostatečná spolupráce mezi školou a rodinou, nedostatek podpůrných zdrojů, nevhodné zařazení žáků do ročníku a nedostupná pedagogicko-psychologická diagnostika. Z tohoto výzkumu vzešla také dvě doporučení, jejichž realizace by ovlivnila všechny zjištěné problematické oblasti. Řešením by mělo být zajištění efektivního přenosu informací a zpřístupnění pedagogicko-psychologického poradenství.

Z rozhovorů s několika učiteli žáků – cizinců, především ze ZŠ Bělá pod Bezdězem a ZŠ a MŠ T. G. Masaryka Zastávka u Brna, kteří mají se vzděláváním žáků – cizinců již bohaté zkušenosti, vyplynulo, že jejich hlavní problém tkvěl zpočátku zejména v nedostatku výukového materiálu zaměřeného na tuto specifickou skupinu žáků. Dnes je však již situace mnohem lepší, učitelé z těchto dvou zmíněných škol začali spolupracovat a společně vytvořili pracovní listy pro cizince, stejně tak učinilo několik dalších učitelů z jiných škol. Navíc se na trhu

¹ tzn. žáků imigrantů (stálých imigrantů, dočasných imigrantů, ilegálních imigrantů, žadatelů o azyl, azylantů, cizinců s doplňkovou ochranou, azylantů z humanitárních důvodů), příslušníků etnických menšin či skupin, osob bez státní příslušnosti aj.

začaly objevovat speciální učebnice určené přímo pro žáky – cizince. Nejvíce se v současnosti využívají učebnice *Učíme se česky. Jazykový kurs českého jazyka pro cizince - 1. díl* (autorka Marie Hanzová), *Učíme se česky. Jazykový kurs českého jazyka pro cizince – 2. díl* (autor Karel Kamiš) a *Čeština pro malé cizince I* (autorky Světlana Kotyková, Ilona Lejnarová, Jiřina Kinkalová). Nově se začíná pracovat s učebnicemi *Domino – Český jazyk pro malé cizince I* a *Domino – Český jazyk pro malé cizince II* autorky Svatavy Škodové, které mají ze strany učitelů velmi pozitivní ohlas, a zdá se, že se na školách stanou hlavním opěrným bodem při výuce žáků – cizinců.

Současná evropská politika zaměřená na oblast výchovy a vzdělávání podporuje myšlenku celoživotního vzdělávání. Potřebu neustále se vzdělávat a zdokonalovat se v různých oblastech, kam spadá i učení se cizím jazykům, by měli u svých žáků podporovat zejména učitelé. Jednou ze šesti klíčových kompetencí, kterými by měli žáci podle RVP ZV po dokončení základního vzdělání v České republice disponovat, je právě kompetence k učení, což znamená, že by žáci měli nejenom ovládat určité množství informací, ale především si osvojit základní učební strategie, které jim proces učení usnadní a zefektivní. Žáci by také měli být motivováni k tomu, aby se ve svém životě dále vzdělávali, a to i po ukončení formálního stupně vzdělání.

1.2. Výuka dospělých cizinců

Výuka cizího jazyka u dospělých studentů má svá vlastní specifika, která vyplývají z obecných charakteristik typických pro tuto skupinu. Obecně jsou dospělí studenti více konformní, snáze a ochotněji se podřídí učitelovým metodám, déle se koncentrují a jsou ochotni snést méně zábavné aktivity bez toho, aby výrazněji projevili svůj nezájem.

Oproti žákům na základní škole, kteří podle švýcarského psychologa J. Piageta (Piaget, 1970) dosahují úrovně konkrétních operací a teprve ke konci období povinné školní docházky začínají někteří z nich přecházet do stadia abstraktních operací, dospělí již schopností provádět operace abstraktní, čili soudy o soudech, disponují, což jim celý proces učení značně usnadňuje. Mají také

nepostradatelné životní zkušenosti, snáze si tedy některé věci představí a dokáží do nich tyto své zkušenosti promítat.

Nespornou výhodou u dospělých studentů je skutečnost, že většinou zcela přesně vědí, proč se chtějí cizí jazyk naučit a při jakých příležitostech ho budou v budoucnosti využívat, mají tedy konkrétní motivaci, kterou umí vyjádřit. Jelikož mají za sebou zpravidla již dostatek zkušeností s učebním procesem, jsou zvyklí na určitý způsob učení se a metody ve vyučování, což může být při výuce přínosem, někdy však také zdrojem nepochopení, protože se student nemusí s učitelovým přístupem uplatňovaným během vyučování ztotožnit, jestliže nesplňuje jeho předchozí očekávání. Následně může způsob předávání informací podrobit kritice, případně může zcela ztratit zájem o učení.

Na druhou stranu podle některých výzkumů (Daw, 2009) mají dospělí studenti za sebou již tzv. kritické období (critical period). Podle těchto výzkumů člověk zhruba v osmi až devíti letech ztrácí schopnost přesně rozlišovat některé zvuky, tudíž se již nedokáže naučit zcela přesně fonetickou stránku cizího jazyka tak, aby jeho výslovnost byla totožná s výslovností rodilého mluvčího. Nutno ovšem podotknout, že naučit studenta perfektní výslovnost, která by byla téměř nerozpoznatelná od rodilého mluvčího, není obvykle hlavním cílem výuky cizího jazyka. Mnohem důležitější je ve foneticko-fonologické oblasti dosáhnout toho, aby student rozuměl rodilým mluvčím a naopak aby bylo porozuměno jeho výpovědím vytvořeným v cizím jazyce.

Často se také dospělí studenti obávají, že jejich intelektuální schopnosti nebo paměť nejsou již dostatečně flexibilní z důvodu pokročilejšího věku. Takové úvahy jsou však neopodstatněné a nepodložené. Učitel by měl vzít v úvahu všechny tyto okolnosti a s možnými obavami svých studentů průběžně pracovat. Neměl by se soustředit na pouhé přímé učení, ale měl by studenty motivovat i k učení nezáměrnému – například pomocí čtení, poslechu, mluvení či psaní. Měl by umět využít všechny přednosti dospělých studentů, které představují například jejich rozvinuté intelektové schopnosti a životní zkušenosti, a měl by odbourávat jejich strach z případného selhání.

2. Hlediska užitá při analýze a komparaci učebnic

Pro analýzu a následnou komparaci učebnic českého jazyka *Communicative Czech* a *Čeština expres*, které jsou určeny cizincům pohybujícím se na úrovni začátečníka, byla zvolena jednak hlediska orientující se na některé strukturní prvky učebnic, jednak hlediska, která reflektují některé současné trendy ve výuce cizích jazyků. Mezi strukturní prvky, na které se soustředíme, patří rozbor jednotlivých druhů cvičení, jazykového materiálu a neverbálních složek učebnice. Dále pozorujeme, zda je v učebnici uplatňována komunikační metoda, jakým způsobem je prezentována gramatika a zda učebnice napomáhá rozvoji autonomie studenta a učebních strategií.

Hlediska užitá při analýze a komparaci učebnic:

- druhy cvičení
- prezentace gramatiky
- výběr jazykového materiálu
- neverbální složky
- využití komunikační metody
- autonomní učení a učební strategie

2.1. Druhy cvičení

Cvičení lze klasifikovat podle různých kritérií, například podle obtížnosti, organizačních forem či podle způsobu vypracování atd. Pro potřeby analýzy učebnic *Communicative Czech* a *Čeština expres* bylo zvoleno členění cvičení podle formy neboli podle způsobu. Podle P. Hausera (Hauser a kol., 1994) můžeme cvičení podle způsobu rozřadit do šesti kategorií. Rozlišujeme tzv. opisovací cvičení, která jsou pasivního charakteru a jsou zcela mechanické povahy, ovšem na druhou stranu mohou být přínosné například při fixaci jazykového materiálu. Student při jejich plnění ale nemá možnost uplatnit své kreativní dovednosti. Dále vymezujeme doplňovací cvičení, která jsou časově úsporná a obvykle se soustředí na jeden konkrétní jazykový jev. Nespornou výhodou tohoto typu cvičení je jejich snadná následná kontrola. Obměňovací cvičení jsou založena na převádění či nahrazování jazykových jevů a patří obvykle

mezi náročnější aktivity. Další dva typy představují vyhledávací cvičení a konstrukční cvičení. Vyhledávací cvičení již také spadají do náročnější kategorie, často ověřují porozumění textu. Při konstrukčních cvičeních student může uplatnit jistou míru své originality a kreativity, protože tyto aktivity obvykle poskytují větší volnost pro vyjádření. Cvičení komplexního charakteru jsou potom rozborová cvičení, která se zaměřují na více oblastí najednou. Za jeden z typů cvičení může být označen také diktát.

Podle S. Halliwellové (Halliwell, 1992) lze také rozlišit další typy aktivit a to zejména podle toho, zda mají za úkol studenta zaktivizovat (tzv. stirring activities) a jsou tedy poněkud aktivněji laděné, nebo naopak zda studenty zklidňují a vyžadují při svém plnění klidnou a soustředěnou činnost (tzv. settling activities). Takové členění aktivit je však vhodnější využít spíše u učebnic pro mladší žáky, i když by se dalo uplatnit i při práci s dospělými.

Cvičení lze klasifikovat také na základě modifikované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (Anderson et al., 2001).

Znalostní dimenze	Dimenze kognitivního procesu					
	1. Zapamatování	2. Porozumění	3. Aplikace	4. Analýza	5. Hodnocení	6. Tvoření
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalosti						

Obr. 1: Modifikovaná Bloomova taxonomie (Anderson et al., 2001)

Bloom vymezuje zvlášť každé stadium kognitivního procesu pomocí charakteristických rysů, které se na této úrovni objevují. Kategorie, které kognitivní proces zahrnuje, na sebe navazují. První z nich je zapamatování, které spočívá ve vyhledání relevantní znalosti v dlouhodobé paměti. Následuje

porozumění, v němž se vytváří význam z výukových informací zahrnující ústní, písemnou a grafickou komunikaci. Aplikace, která je dalším stupněm po porozumění, se vyznačuje uskutečněním či použitím postupu v konkrétní situaci. Další stadium se nazývá hodnocení a umožňuje studentovi dělat soudy založené na kritériích a standardech. Posledním stupněm je tvoření, kdy student buď skládá jednotlivé elementy dohromady a vytváří koherentní a funkční celek, nebo elementy reorganizuje do nového vzoru anebo struktury.

2.2. Prezentace gramatiky

Při prezentaci gramatiky lze v zásadě užít dvou postupů. Jedná se o deduktivní a o induktivní procesy (např. Gower, Phillips, Walters, 1995). Při dedukci se postupuje od obecnějšího pojetí (např. seznámení s obecným pravidlem, uvedení schématu apod.) k specifitějším charakteristikám nebo konkrétním příkladům. Naopak indukce představuje takový postup, kdy se od konkrétních příkladů dobereme obecného tvrzení či pravidla, jednotlivé příklady zobecníme.

Ve výuce cizích jazyků se obecně doporučuje využívat induktivní metody co možná nejvíce (Ellis, 2006), neboť je pro studenty přínosnější vyvozovat si obecná pravidla na základě vlastního zobecňování. Zvyšuje se také pravděpodobnost trvalejšího zapamatování informace. Celá řada jazykových učebnic již tímto způsobem pracuje. Obvykle se daná gramatika uvede například prostřednictvím článku a následuje tabulka, která má nově prezentovanou gramatiku shrnout a zpřehlednit. V řadě případů má student tabulku doplnit na základě textu a sám si tak vytvořit přehled. Nicméně v samotné výuce cizího jazyka často pozorujeme spíše deduktivní proces, neboť je pro učitele snazší a také výhodný z časového hlediska. Na druhou stranu nevede studenta k zamyšlení se nad problematikou, ale k mechanickému dosazování.

2.3. Výběr jazykového materiálu

Pro učebnice češtiny jako cizího jazyka je výběr jazykového materiálu naprosto zásadní. Měl by být reprezentativním vzorkem jazyka a zároveň alespoň

částečně budovat u studentů kulturní povědomost o zemi, v níž se daným cizím jazykem hovoří. Zejména komunikační metoda si klade za cíl rozvinout nejenom jazykový kód studenta, ale také jeho interakční dovednosti a kulturní znalosti. Jazyk je součástí kultury, stejně tak je kultura součástí jazyka. Ve výběru textů v učebnici by se měly objevit také autentické materiály, které jsou opět příznačné pro komunikační metodu.

Podle J. Mareše (Mareš, 2001, s. 476) existuje několik hlavních faktorů, které ovlivňují výběr textů v učebnici; jde především o faktory, které ovlivňují samotné učení z didaktického textu. Volba jazykového materiálu s nimi proto musí počítat.

Faktory ovlivňující učení z textu:

1. cíl
2. podmínky
3. charakteristika žáka
4. charakteristika textu
5. způsoby zkoušení a hodnocení

Všechny uvedené faktory se podílí na procesu učení a mohou být u jednotlivých studentů značně rozličné, a to i v rámci jednoho kurzu. Každá kategorie zahrnuje celou řadu dílčích aspektů. Mezi podmínky lze zahrnout nejenom místo a čas, ale také povahu textu i jazyk a další oblasti.

Samotná recepce textu je podle Mareše (Mareš, 2001) tvořena z několika procesů. Prvním z nich je motivace, kterou může vyvolat samotný vzhled textu, jeho verbální či nonverbální složka, která upoutá studentovu pozornost. Analyticko-syntetickou činnost představuje proces percepce textu, kterou usnadňuje například vhodná strukturace a rozložení textu. Stěžejní pro studenta je však samotné porozumění textu, které by dospělým studentům měla usnadnit schopnost abstraktního myšlení, kterým na rozdíl od mladších žáků disponují. Další výhodu představují také značné životní zkušenosti a schopnost nahlédnutí. Všechny tyto aspekty mají vliv na proces elaborace a inference, které jsou s porozuměním textu úzce spjaté. Následné zapamatování se skládá z několika dalších dílčích procesů.

Texty objevující se v učebnicích se podle J. Mareše, který se texty v učebnicích zabývá obecně, vyznačují zejména sedmi stěžejními vlastnostmi (Mareš, 2001, s. 484-487):

1. intencionalnost
2. čtivost
3. míra obtížnosti
4. kohezivnost
5. koherentnost
6. intertextovost
7. regulativnost

Pro pedagogický text je oproti běžnému textu významná zejména intencionalnost, regulativnost a obtížnost. Výše uvedená kritéria se však neuplatňují bezpodmínečně ve všech typech textů v učebnicích. Jestliže analyzujeme například jazykový materiál objevující se ve cvičeních, který je nejčastěji reprezentován izolovanými kratšími větnými úseky, nemůžeme počítat s kohezivností nebo koherentností textu. Tato hlediska lze využít zejména při rozboru textu, který je souvislý a má například popisný či vyprávěcí charakter. Takové texty mohou být součástí cvičení, nebo mohou sloužit jako výkladová složka, kdy studenta seznamují s novou gramatikou, popřípadě se slovní zásobou.

Texty v učebnici, na které se soustředí analýza, pro větší přehlednost rozřadíme do čtyř kategorií. Každý typ textu plní specifickou funkci, přičemž různé texty mohou plnit současně více funkcí, avšak obvykle jedna z funkcí vystupuje do popředí a dominuje. Analýza se zaměřuje pouze na jazykový materiál v cílovém jazyce, nikoliv na jazykový materiál v jazyce zprostředkujícím.

Prvním typem bude jazykový materiál objevující se v instrukcích ke cvičením, který je významnou součástí celé aktivity, neboť výrazně ovlivňuje přístup studenta k práci. Další typ nalezneme u textu, který se věnuje prezentaci gramatiky a slovní zásoby. Třetím typem jsou texty objevující se ve cvičeních, kdy se obvykle jedná o krátké izolované věty, popřípadě souvětí nebo o krátký dialog. Poslední kategorii tvoří texty souvislé, například ukázky zařazené do učebnice a delší texty souvislého charakteru určené pro poslech či čtení, s kterými student

posléze pracuje. Při rozboru se soustředíme nejenom na formu, ale také na obsahovou stránku jednotlivých textů.

2.3.1. Instrukce a zadání úkolů

Významnou roli v komunikaci studenta s textem hrají samotné instrukce, které jsou pro plnění úkolů naprosto stěžejní. Instrukce jsou jediným přirozeným jazykem, který se při výuce jazyků objevuje, proto by se neměly podceňovat. J. Harmer přichází s několika body, které by měl učitel při zadávání instrukcí dodržovat. Mnohé z nich však lze uplatnit i při tvoření instrukcí v textu.

Instrukce by měly (Harmer, 2001):

- být v jednoduchém jazyce
- využívat krátké výrazy
- využívat názornosti – např. demonstrace na příkladu
- být rozfázované, pokud jsou složitější – např. členění po jednotlivých krocích
- být zadávány v cílovém jazyce

Harmer také doporučuje zadávat instrukce studentům na nižší jazykové úrovni, než na které se právě nacházejí. Díky těmto charakteristikám by instrukce pro studenta měly být dostatečně srozumitelné a neměly by pro něj představovat obtížný text.

2.3.2. Souvislé texty

Texty, kterými učebnice disponuje, plní celou řadu funkcí a mohou mimo jiné zvyšovat, nebo naopak snižovat studentovu motivaci k učení. Ačkoliv si učebnice cizího jazyka, které jsou primárně určeny začátečníkům, většinou nemohou dovolit rozsáhlé a příliš náročné texty, jejich výběr je jedním z klíčových aspektů, které se podílejí na povaze celé učebnice, neboť také jejich prostřednictvím se utváří studentův zájem a vztah k cílovému jazyku.

Souvislými texty máme na mysli texty, které jsou delší a vyznačují se koherentností a kohezivností. Někdy bývá učebnice rozdělena tak, že se jedna část věnuje pouze textům, které tvoří výhradně výkladovou složku a prezentují gramatiku a slovní zásobu, zatímco v jiné části učebnice se objevují texty, které

mají popisný či vyprávěcí charakter. Většinou se však objevují tyto složky najednou a vzájemně se doplňují. Podle M. Hrdličky by takové souvislé texty objevující se v učebnici měly splňovat celou řadu požadavků, přičemž nemusí disponovat všemi charakteristikami najednou.

Texty by měly (Hrdlička, 2002, s. 130-132):

- být přiměřené – vzhledem k obtížnosti, věku, zájmům a cílům kurzu, rozsahu
- být žánrově a tematicky rozmanité
- vykazovat vztah k českému prostředí a současně i ke studentově vlasti
- být humorné a vtipné
- být napsány známými osobnostmi
- být aktuální

Třetí z uvedených zásad, tedy vztah k českému prostředí a současně i ke studentově vlasti, je problematická. Učebnice ve většině případů nebývají koncipovány pro jednu cílovou skupinu vyznačující se stejným mateřským jazykem, proto je prakticky nemožné splnit podmínku tak, aby se v učebnicích objevil vztah ke studentově vlasti. Lze přihlédnout ke statistickým údajům o imigrantech a promítat tato fakta do vytváření učebních textů.

Hrdlička dále podotýká, že dobrý učitel se pochopitelně nespokojí pouze s texty v učebnicích, ale sám se aktivně podílí na jejich vyhledávání a modifikuje je pro své studenty vzhledem k jejich konkrétním potřebám. Vhodný výběr textů v učebnici je však zásadní, neboť může ovlivnit nejenom studentovu motivaci, ale také jeho pozornost a další významné oblasti přímo se dotýkající učení. Texty mohou mít monologickou formu či formu dialogu. Obecně jsou doporučována různá vyprávění, nicméně v učebnicích obvykle převažují texty popisné. Samotná práce s textem pak může být velmi různorodá.

Specifické požadavky na texty klade komunikační metoda, která doporučuje pracovat s autentickými texty – s texty, které jsou primárně určené rodilým mluvčím jazyka, přičemž však zadání úkolu může být různě modifikováno, aby odpovídalo potřebám studenta.

2.3.3. Obecná čeština

Probíhají také diskuse o tom, zda zařadit do výuky češtiny jako cizího jazyka obecnou češtinu. Student se s touto nespisovnou varietou českého jazyka téměř jistě na našem území při běžném kontaktu s rodilými mluvčími setká, proto by o obecné češtině měl mít jisté povědomí. Otázkou však zůstává, do jaké míry ji začlenit do výuky jazyka.

Hrdlička (Hrdlička, 2002) doporučuje zaměřit se především na lexikální a hláskovou oblast, která je podle něj pro porozumění obecné češtiny stěžejní. Zpočátku by však prezentace obecné češtiny neměla být přehnaná, neboť může studenty značně zmást a celý proces učení jim ztížit. Student by měl být obeznámen se skutečností, že se tato varieta na území České republiky vyskytuje, avšak rozhodně by neměla zaujímat větší část v učení, tím méně u studentů, kteří s jazykem teprve začínají. Také podle Společného evropského referenčního rámce pro český jazyk by student pohybující se na úrovni A1 neměl komunikovat v obecné češtině, neboť by se leckdy jeho projev mohl stát neadekvátní vzhledem k situaci.

2.4. Neverbální složky

V učebnicích kromě verbálních prostředků nalezneme ve většině případů také neverbální složku. I když je u dospělých studentů verbální a nonverbální komunikace již zřetelně oddělena, obrazový materiál může posloužit jako adekvátní výukový materiál. Vnímání obrazového materiálu se v současnosti věnuje již celá řada oborů a je předmětem zkoumání mnoha odborníků.

Neverbální složky v učebnici představují obrázky, fotografie a různé ilustrace. Mohou to být i nejrůznější schémata, grafy, mapy, atd. Obrazový materiál také zvyšuje samotnou atraktivitu učebnice, neboť ovlivňuje vnímání studenta. Užití obrázků a dalšího neverbálního materiálu by mělo být vhodné, jejich vyobrazení pro studenty jednoznačné a srozumitelné. Některé ilustrace slouží zároveň pro snazší orientaci v textu, časté je využívání piktogramů a různých symbolů, které studenta seznamují s povahou cvičení či ho odkazují na místa, kde nalezne doplňující informace.

Vizuální prostředky v učebnicích jsou tedy nesmírně důležité a mohou plnit několik funkcí. Podle Pavlovkina a Mackové mají v zásadě tři funkce – poznávací, motivační a estetickou (Pavlovkin, Macková, 1989). Naopak jiní odborníci přisuzují obrazové složce funkcí mnohem více. Můžeme se setkat s celou řadou různých kategorizací funkcí neverbálních složek. Podle Levina, Anglina a Carneyho vymezujeme pět základních funkcí, jimiž obrázky disponují. Toto členění se soustředí především na účel, který má daný obrázek splnit.

Funkce obrazového materiálu (Levin, Anglin, Carney, 1987):

- dekorativní funkce
- reprezentující funkce
- organizující funkce
- interpretující funkce
- transformující funkce

Každá z uvedených funkcí se vyznačuje jedním dominantním aspektem, který u ní převládá. Obrazový materiál však členíme také z hlediska psychických procesů, můžeme tedy rozlišovat afektivně-motivační funkci, funkci koncentrování pozornosti a kognitivně-regulační funkci (Mareš podle Peeckové, 2001). Jeden obrázek může být nositelem jedné, ale i více funkcí najednou.

Neverbální složka často slouží jako názorná pomůcka, avšak ve skutečnosti se nemusí nutně soustřeďovat pouze na aspekt názornosti. Vhodně zvolený obrazový materiál může být nositelem informace sám o sobě a zprostředkovávat tak učení bez nutnosti dalšího textu. Takové využití je však frekventovanější u učebnic určených mladším žákům. Neverbální složka hraje významnou roli při posuzování celé učebnice, neboť může značně ovlivnit studentovu motivaci i samotný proces učení.

2.5. Využití komunikační metody

V dějinách vyučování cizímu jazyku se vystřídalo mnoho nejrozličnějších přístupů a metod. Náznaky komunikační metody se začaly objevovat již v 60. letech 20. století. Komunikační metoda se začala prosazovat při vyučování angličtiny jako cizího jazyka a byla postavena do kontrastu k audiolingvální

metodě. Od audiolinguální metody se komunikační liší mimo jiné v přístupu k chybě. Zatímco audiolinguální metoda se snaží chybování studentů omezit na minimum, aby nedošlo k fixaci nesprávného tvaru, dokonce se na základě kontrastivní analýzy snaží chybu předcházet, v té komunikační je chyba přirozenou součástí učení. V audiolinguální metodě je důraz kladen především na přesnost projevu, kdežto v komunikační je upřednostňována plynulost.

V dnešní době mluvíme o tzv. plurilingualismu a jen málo učitelů cizích jazyků se při vyučování striktně drží pouze jedné metody. Tendence jsou spíše k využívání různých principů z odlišných přístupů a jejich vzájemné kombinování. Také některé prvky komunikační metody jsou i dnes hojně aplikovány při výuce cizích jazyků. Mezi ně patří právě důraz na plynulost projevu, upřednostňování významu před formou, užívání pragmatického pohledu na jazyk a odlišná práce s chybou.

Komunikační metodou při výuce cizího jazyka se zabývá například William Littlewood (Littlewood, 1991). Tento přístup ve vyučování cizího jazyka zahrnuje funkční a strukturní pohled na jazyk. Funkční pohled na jazyk vychází z pragmatického pohledu na jazykové struktury a pracuje s různými funkcemi, kterými jazyk disponuje. Zvolení konkrétní funkce pak závisí na specifickém situačním a sociálním kontextu. Jedna funkce může být realizována užitím různých forem. Stejně tak jedna jazyková forma může plnit více funkcí. Littlewood zdůrazňuje nutnost vybudování tzv. komunikativní schopnosti, která zahrnuje lingvistickou kompetenci, znalost komunikačních funkcí, znalost strategií a dovedností a schopnost rozeznávat sociální významy jazykových forem. Ve svých pracích se zaměřuje zejména na poslední tři zmiňované, přičemž však nezpochybňuje důležitost lingvistické kompetence. Jeho hlavním cílem je spíše upozornit na zásadní vliv ostatních aspektů tvořících komunikativní kompetenci, neboť zvláště v minulosti se učitelé cizích jazyků soustředili výhradně na vybudování lingvistické kompetence. Důraz se kladl na osvojování si konkrétních jazykových struktur a na jejich přesnost, naopak téměř nepovšimnuta zůstávala podle Littlewooda komunikační efektivita. Kromě funkční efektivity komunikace je pro Littlewooda důležitá také sociální způsobilost. Jazyk totiž kromě funkčního

významu obsahuje také sociální význam, což se například projevuje při rozlišování různé míry formálnosti. Dalším významným kritériem této učební metody, využívané při vyučování cizímu jazyku, se stává zaměření na aktivity a cvičení spojené se skutečným životem (tzv. real-life tasks). Snaží se co nejvíce učení propojit s realitou tak, aby studenti dovednosti získané ve třídě skutečně využili při reálné konverzaci mimo třídu.

Podle Littlewooda rozlišujeme čtyři základní typy aktivit. Nelze však uvažovat o striktním vymezení těchto čtyř druhů, neboť spíše než o jasné hranice mezi aktivitami jde převážně o stanovení si určitého důrazu na konkrétní aspekt. První typ aktivit se nazývá strukturní cvičení (structural activities). Jedná se především o činnosti, kdy studenti po učiteli jednoduše opakují, spadají sem proto nejrozumnější druhy drillů. Takové aktivity jsou zaměřené hlavně na osvojování si a procvičování gramatických struktur a nových slovíček. Mohou být velmi užitečným nástrojem při učení, avšak neměly by být jediným typem aktivit používaných během výuky. Dalším druhem jsou aktivity tzv. kvazi-komunikační (quasi-communicative activities). Zde se již setkáváme s nápodobou skutečné komunikace, ovšem opět jde spíše o opakování řečového aktu po učiteli, případně o obměňování některých struktur. Strukturní typ a typ kvazi-komunikační se řadí k tzv. předkomunikačním aktivitám (pre-communicative activities), které podle Littlewooda při výuce jazyka zcela jasně převažují. Všeobecně jsou využívány k osvojování si dovedností, které vyžaduje komunikace, nejsou však uzpůsobeny tak, aby při nich bylo nutné skutečně komunikovat a naplňovat komunikační záměr. Dají se ovšem různě modifikovat do takové podoby, aby reálnou komunikaci do jisté míry alespoň připomínaly. Komunikační metoda usiluje o zahrnování takových aktivit, které odrážejí reálné situace vyskytující se v životě člověka, tomu by tedy mělo odpovídat zadání úkolů, které by se měly vyznačovat autentičností a opravdovostí. Student by měl být schopen rozpoznat pragmaticnost aktivity, její pozdější využití, zcela by se mělo odbourat mechanické, jednotvárné doplňování struktur bez rozpoznatelného užitku. Činnosti by měly reflektovat studentovy komunikační potřeby.

Zatímco předkomunikační aktivity mají studenty připravovat pro pozdější komunikaci, jsou zaměřené na izolované specifické elementy a slouží k osvojování si gramatických struktur, slovní zásoby apod., vlastní komunikační aktivity (communicative activities) již představují reálné řečové akty. Zahrnují jednak funkční aktivity (functional activities), jednak aktivity sociálně-interakční (social-interactive activities) a jejich hlavním cílem je zprostředkování úspěšné komunikace. Nejsou tedy výhradně zaměřeny pouze na jeden aspekt jazyka, spíše se usiluje o jistou rovnováhu mezi jazykovou formou a významem. Ve funkčně zaměřených aktivitách již nalezneme určitou funkci, kterou daný řečový akt reprezentuje, sociálně-interakční cvičení zahrnují navíc ještě sociální interakci, při níž mluvčí naplňují určité sociální role.

Významná role v komunikační metodě náleží učiteli. I když se na první pohled může zdát jeho význam ve třídě zanedbatelný, je tomu právě naopak. Učitel musí omezit svou dominantní roli při výuce, jeho hlavním úkolem je totiž zejména zprostředkování komunikace mezi studenty a zajištění vhodného prostředí pro tuto komunikaci, přičemž však může plnit celou řadu dalších rolí. Důležitou podmínkou v komunikační metodě je oproštění se od tradičního přístupu učitele k chybě. Učitel by tedy neměl opravovat každou studentovu chybu okamžitě a přerušovat tak jeho projev, neboť tím narušuje úspěšnost komunikace. Během komunikačních aktivit může chyby pouze monitorovat a po skončení aktivity s nimi dále pracovat a zařadit různá cvičení zaměřená na problematické jevy, případně při evidentním selhání komunikace může studentům pomoci. Chyba je v komunikační metodě vnímána jako přirozená součást učení a často v tomto psychickém procesu hraje zásadní roli. Ve třídě se učitel snaží o vytvoření takového klimatu, ve kterém by se studenti neměli obávat vyjádřit v cílovém jazyce, měli by naopak vnímat podporu ze strany učitele a neměli by se obávat chybování.

Nedílnou součástí práce učitele je také poskytování zpětné vazby svým studentům. Poskytování zpětné vazby je důležitou součástí hodin, neboť může zásadně ovlivnit studentovu motivaci, měla by tedy být promyšlenou činností a neměla by se v procesu učení podceňovat. Učitel se musí rozhodnout, zda se při

hodnocení soustředí na kritéria, která budou zaměřena na posuzování správnosti jazykových struktur, či zda věnuje svou pozornost komunikačním hlediskům, případně zda zahrne do svého hodnocení oba aspekty zhruba stejně. V učebnicích je zpětná vazba většinou realizována tzv. klíčem ke cvičení umístěným obvykle na konci knihy. Jestliže se však zaměřujeme na komunikační metodu ve výuce cizích jazyků, je evidentní, že řada odpovědí se nedá předvídat a že mohou existovat různé varianty správných odpovědí, není proto vždy možné řešení do učebnice zahrnout. Jestliže při plnění komunikačních aktivit má student splnit daný komunikační cíl a smí využít téměř libovolné jazykové struktury, není možné takový klíč efektivně koncipovat.

Předkomunikační aktivity	strukturní aktivity
	kvazi-komunikační aktivity
Komunikační aktivity	funkční aktivity
	sociálně-interakční aktivity

Tab. 1: Klasifikace aktivit dle Littlewooda (Littlewood, 1991, s. 86)

2.6. Autonomní učení a strategie učení

V odborné literatuře existuje mnoho způsobů, jak autonomii studenta (tzv. learner autonomy) vymezit, obecně lze použít definici H. Holce, který autonomii studenta charakterizuje jako „*schopnost převzít zodpovědnost za vlastní učení.*“ (Holec, 1981).

Budování autonomie u studenta je jedním z klíčových aspektů, na který se teorie výuky cizích jazyků v posledních letech zaměřuje. Cílem těchto snah by mělo být takové vyučování, které povede studenta k samostatnosti, jeho postupné nezávislosti na učiteli a naučí ho osvojit si a rozvinout některé učební strategie, kterých bude v procesu učení efektivně využívat a které mu učení značně ulehčí.

Rozvíjení autonomie studenta úzce souvisí se studentovou motivací, která může být v širším pojetí definována jako „*všechno, co způsobuje nějaké chování, jednání nebo reakci*“ (Kern a kol., 2000). Jedině adekvátně motivovaný student, který si jasně uvědomuje, z jakých důvodů se cizímu jazyku učí a jaké výhody mu

znalost cizího jazyka poskytne, se může stát autonomním, tudíž může rozvíjet své jazykové schopnosti bez nutné pomoci učitele a přebrat zodpovědnost za své učení.

Existuje celá řada metod, které napomáhají utvářet studentovu autonomii. Patří k nim vytváření různých projektů, kooperativní vyučování, vedení si jazykových deníků, samostatné vyhledávání informací apod. Záleží zejména na učiteli, do jaké míry ponechá svým studentům ve výuce volnost a zároveň, zda bude připravovat své hodiny tak, aby v nich podporoval postupné osamostatňování studentů. Stejně tak může být koncipována učebnice, která studentovi nabídne takové aktivity, které studenta postupně povedou k samostatnosti a nebudou ho při jejich plnění příliš omezovat (např. striktní slovní zásobou, způsobem vypracování apod.).

Další významný prvek při budování studentovy autonomie představují učební strategie. R. L. Oxfordová vymezuje učební strategie jako „*kroky, které student učiní, aby zlepšil své vlastní učení,*“ (Oxford, 1990) konkrétněji pak jako „*specifické akce, které student využije, aby jeho učení bylo snazší, rychlejší, zábavnější, samostatnější, efektivnější a více aplikovatelné na nové situace*“ (Oxford, 1990). Učební strategie napomáhají formování komunikativní kompetence, a proto jsou přínosné zejména při výuce cizích jazyků. Zahrnují v sobě mnoho aspektů, mohou být stimulovány rozličnými podněty, neboť jsou to dovednosti, které se dají naučit a rozvíjet. Strategie využívané v procesu učení mohou být klasifikovány jako přímé a nepřímé. Tradičně se při výuce věnuje pozornost spíše přímým učebním strategiím, ale ty k vybudování komunikativní kompetence samy o sobě nedostačují.

Šest základních učebních strategií (Oxford, 1990):

1. přímé strategie:

- paměťové strategie – strategie usnadňující zapamatování
- kognitivní strategie – manipulace s jazykem prostřednictvím uvažování

- kompenzační strategie – odhadování z kontextu, efektivní využívání gest a mimiky, nahrazování chybějícího slova synonymem, využívání opisů apod.

2. nepřímé strategie

- metakognitivní strategie – určení vlastního učebního stylu, schopnost sebehodnocení atd.
- afektivní strategie – uvědomování si vlastních pocitů a práce s nimi
- sociální strategie – požádání o pomoc, schopnost empatie, znalost kulturních norem apod.

3. Analýza učebnic

Cílem této práce je podrobnější zaměření na dvě vybrané učebnice českého jazyka pro cizince, které jsou určeny začátečníkům, jejich zanalyzování a porovnání mezi sebou. Po prozkoumání aktuální nabídky učebnic na českém trhu, která je v současné době již velmi pestrá a nabízí velké množství učebních textů pro dospělé studenty – cizince, byly pro analýzu zvoleny učebnice *Communicative Czech*, jejímiž autorkami jsou Ivana Rešková a Magdalena Pintarová, a *Čeština expres* autorek Lídy Holé a Pavly Bořilové. Oba tyto didaktické texty se těší velké oblibě a jsou při výuce cizinců hojně využívány. Nejvýznamnějším kritériem pro výběr konkrétních učebnic byla jejich orientace na komunikační metodu při výuce a dále skutečnost, že jsou určeny začátečníkům. Jak již bylo v úvodu práce předesláno, cizinci žádající v České republice o trvalý pobyt musí úspěšně vykonat zkoušku z českého jazyka na úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Lze tedy předpokládat, že učebnice zaměřující se na začátečníky jsou v jazykových kurzech pro cizince používány ve velké míře a slouží také jako zdroj pro samostudium.

Při analýze a následné komparaci učebnic *Communicative Czech* a *Čeština expres* se zaměříme na několik dílčích aspektů, které byly uvedeny a stručně rozebrány v první části této diplomové práce. Ze strukturních složek analyzujeme druhy cvičení, výběr jazykového materiálu a neverbální složky. Dále věnujeme pozornost zejména způsobu prezentace gramatiky, využívání komunikační metody a rozvíjení autonomie studenta a učebních strategií. Zvolená hlediska byla vybrána se zřetelem k nynějším uplatňovaným trendům v didaktice jazyků, kdy je důraz kladen na budování komunikativní kompetence a zaměření se na osobnost studenta a jeho potřeby. Od obecné charakteristiky jednotlivých učebnic se přechází ke konkrétním sledovaným aspektům a následně jsou obě učebnice postaveny do kontrastu a porovnány z hlediska daných charakteristik.

Metody samotné analýzy učebnic jsou převzaty z více zdrojů, přičemž je u rozebírání jednotlivých aspektů učebnice téměř vždy upřednostňován jeden vybraný základní zdroj, z kterého analýza vychází. Pro přehlednost a lepší

představu jsou u některých vybraných pozorovaných jevů doplněny tabulky s konkrétními údaji nebo grafy.

4. Čeština expres

4.1. Základní informace

Učebnice *Čeština expres* je společným dílem autorek Lídy Holé a Pavly Bořilové. Jedná se o přepracované vydání učebnice původně nazvané *Czech Express 1. Čeština expres* vyšla v nakladatelství Akropolis v roce 2010, je tedy na českém trhu ještě poměrně novinkou. Učebnice disponuje také *Přílohou*, která existuje celkem ve třech jazykových verzích – anglické, německé a ruské. *Čeština expres* je určena úplným začátečníkům, podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky se tedy pohybuje na úrovni A1, ke které by měl student po prostudování učebnice dospět.

Učebnice je mimo jiné doplněna zvukovým CD, na kterém jsou nahrány poslechové aktivity, jichž je v učebnici velké množství, zvukovou nahrávkou je opatřena vždy alespoň polovina aktivit v každé lekci. Velice užitečně se jeví *Manuál pro učitele*, v kterém učitel nalezne mnohé přínosné informace, doporučené metody k jednotlivým cvičením, návrhy k strukturování hodiny i návody na využití konkrétních pomůcek. Tento manuál je navíc k dispozici na internetu ke stažení zdarma (online dostupné na:

http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ucitele_cestina_expres_1.html).

Kniha je velice přehledně a prakticky strukturována a student se v ní snadno orientuje. Celkem obsahuje sedm lekcí, ke každé lekci je k dispozici jedna část nazvaná *Pracovní sešit*, která je umístěna v druhé části učebnice. Všem lekcím je věnován naprosto stejný prostor, je jim vyhrazeno vždy po šesti stránkách. Negativem učebnice však zůstává, že rozsah a číslování stránek v obsahu neodpovídá skutečné podobě jednotlivých lekcí, což může být pro studenta poněkud matoucí.

Učebnice postrádá předmluvu či úvodní slovo autorek a rejstřík. Zejména rejstřík by studentům orientaci v textu ještě více ulehčil. Při rychlém vyhledávání může funkci rejstříku zastoupit obsah, u kterého ale je, jak již bylo zmíněno, chybné stránkování. Přímo v učebnici není k dispozici klíč k jednotlivým cvičením, studenti však mají možnost zkontrolovat si svou práci v *Příloze* k této

učebnici. Na druhou stranu jsou úkoly díky využití komunikační metody často koncipované tak, že k nim neexistuje jediná správná a předem přesně odhadnutelná odpověď (aktivity vyžadující diskusi apod.). V učebnici také nenalezneme oddíl, který by shrnoval veškerou gramatiku použitou v učebnici, jak tomu v učebnicích jazyka často bývá, avšak za každou jednotlivou lekci je umístěna sekce s názvem *Co už umím česky*, kde studenti mají možnost kromě zopakování si slovní zásoby zhlédnout i probranou gramatiku. Určité shrnutí gramatiky opět nalezneme v *Příloze* k učebnici.

V části *Co už umím česky* se mimo jiné pozornost věnuje vždy jednomu vybranému aspektu ve fonetice, neboť je zde umístěna přehledná tabulka, kde studenti pomocí nahrávky drilují výslovnost konkrétních fonémů na příkladech. Autorky se zaměřily na problematické jevy v češtině, které studentům činí největší potíže – kvantita samohlásek, dvojhlásky, hláskové skupiny de/dě, te/tě, ne/ně, dy/di, ty/ti, ny/ni, be/bě, pe/pě, ve/vě, me/mě, dále pak na hlásky r, h a ch a pro cizince velmi obtížné ř.

4.2. Druhy cvičení

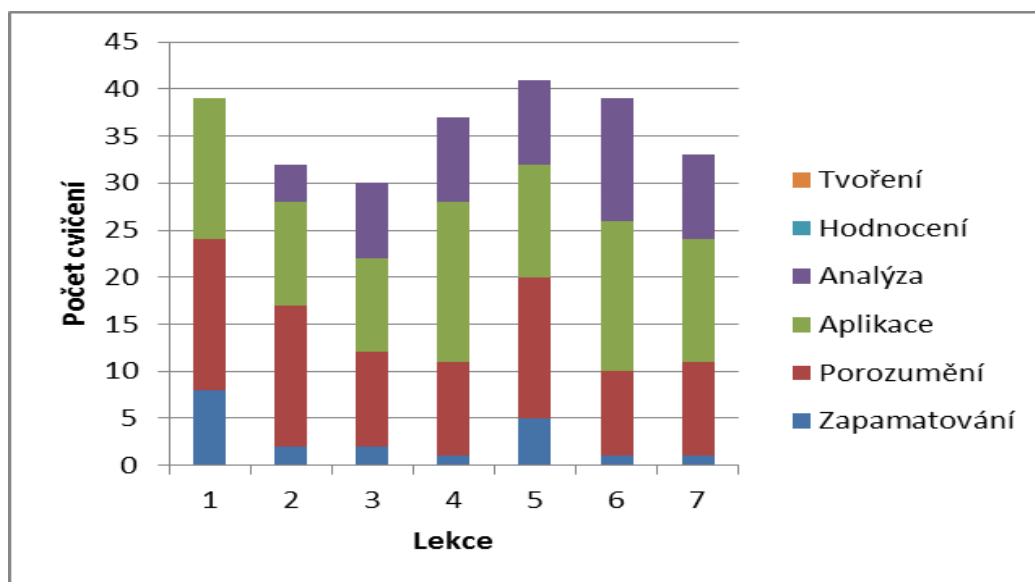
V učebnici *Čeština expres* zcela zřejmě převládají cvičení doplňovacího typu, která vždy tvoří více jak polovinu všech cvičení v každé lekci (v průměru přibližně dvacet doplňovacích cvičení na jednu lekci). V menším rozsahu nalezneme též zastoupení obměňovacích a konstrukčních aktivit. Učebnice také částečně pracuje s úkoly zaměřenými na vyhledávání informací a s drily různého typu. Rozložení jednotlivých aktivit v části *Pracovní sešit* je téměř shodné jako v hlavní části učebnice. Opět převládají cvičení doplňovací a obměňovací.

Jestliže se zaměříme na analyzování jednotlivých úkolů dle modifikované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (Anderson et al., 2001), zjistíme, že se učebnice zaměřuje především na aktivity zařazené do kategorie porozumění a aplikace. Méně pozornosti pak autorky věnují kategorii zapamatování a analýze. Pozitivním rysem učebnice je, že aktivity obvykle nevyžadují pouhé zapamatování si informací, ale student s nimi musí dále pracovat. Aktivity vyžadující složitější myšlenkové operace spadající do kategorie hodnocení a tvoření v učebnici

nenalezneme. V části *Pracovní sešit* se nachází méně takových aktivit, které vyžadují pouze samotné porozumění, student musí téměř vždy s informacemi provádět další myšlenkové operace, ve větší míře jsou zde zastoupeny aktivity spadající do kategorie analýzy.

Učebnice <i>Čeština expres</i>							
	Lekce						
Kategorie	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Zapamatování	8	2	2	1	5	1	1
Porozumění	16	15	10	10	15	9	10
Aplikace	15	11	10	17	12	10	13
Analýza	0	4	8	9	9	13	9
Hodnocení	0	0	0	0	0	0	0
Tvoření	0	0	0	0	0	0	0

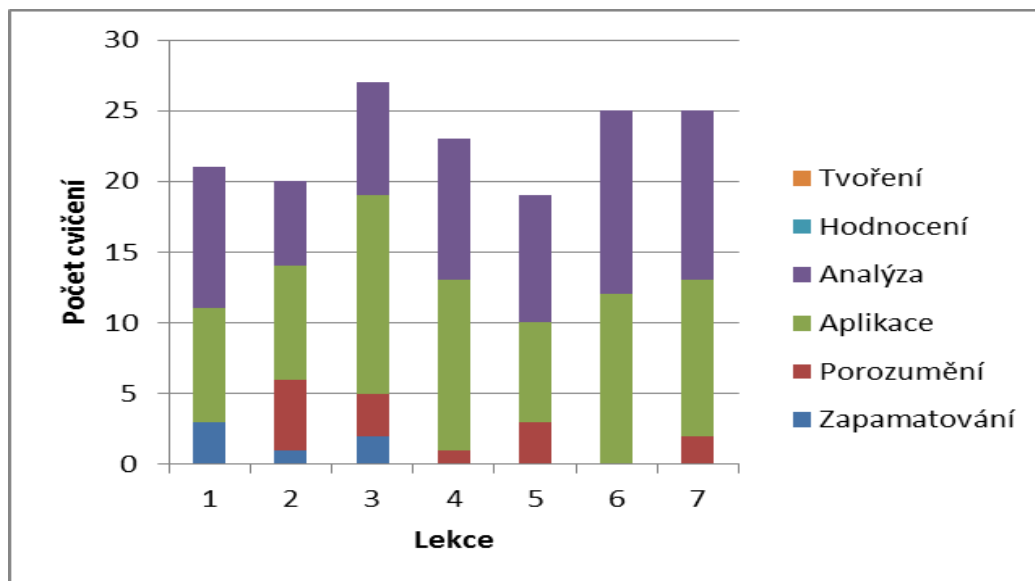
Tab. 2: Rozložení aktivit dle modifikované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů v učebnici *Čeština expres*



Graf 1: Grafické znázornění rozložení aktivit dle modifikované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů v učebnici *Čeština expres*

Učebnice <i>Čeština expres</i> - část <i>Pracovní sešit</i>							
Kategorie	Lekce						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Zapamatování	3	1	2	0	0	0	0
Porozumění	0	5	3	1	3	0	2
Aplikace	8	8	14	12	7	12	11
Analýza	10	6	8	10	9	13	12
Hodnocení	0	0	0	0	0	0	0
Tvoření	0	0	0	0	0	0	0

Tab. 3: Rozložení aktivit dle modifikované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů v učebnici *Čeština expres* – část *Pracovní sešit*



Graf 2: Grafické znázornění rozložení aktivit dle modifikované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů v učebnici *Čeština expres* - část *Pracovní sešit*

4.3. Poslechové aktivity

Poslechy jsou v učebnici *Čeština expres* dvojího typu a každý typ má svou vlastní specifickou funkci. Jejich frekvence je poměrně vysoká, průměrně se v učebnici nachází osm poslechů na lekci, přičemž jednu z nahrávek tvoří vždy komiks umístěný na konci lekce.

Prvním druhem poslechových aktivit jsou namluvená slovíčka, kratší věty nebo komiks. Student k těmto poslechům nemá zadány žádné další úkoly, má si nahrávku pouze poslechnout. Cílem těchto aktivit je přiblížit studentovi českou výslovnost, kterou si může sám posléze vyzkoušet, neboť v případě těchto aktivit má vždy napsaný text k dispozici před sebou, případně ho seznámit s novou slovní zásobou. Některá z cvičení jsou přímo zaměřena na drilování výslovnosti, student v nich má poslouchat a opakovat jednotlivá slova, kratší slovní spojení či slabiky (např. sekce vyhrazená výslovnosti na konci každé lekce). I věty nacházející se v komiksu jsou krátké a voleny tak, aby je bylo snadné zopakovat.

Dalším typem poslechů jsou nahrávky, kdy má student při poslechu zároveň doplnit některé další informace a ověřit si tak své porozumění textu. Na této jazykové úrovni je pochopitelné a zároveň nezbytné, že student doplňuje přesné slovo nebo větu, které z nahrávky slyší. Často má doplňovat jednoduché dialogy. Takové aktivity lze podle Littlewooda (Littlewood, 1991) považovat za kvazi-komunikační typ, neboť svou formou připomínají komunikaci. Některá cvičení jsou koncipovaná tak, že ověřují porozumění textu. Jelikož má student ve většině případů text zároveň před sebou, jde spíše o testování dovednosti vyhledávání konkrétních informací v textu. Doplnňovací aktivity se neomezují jen na práci s dialogy, jsou využívány i k prezentaci gramatiky (např. základní číslovky).

Kromě první lekce, kde najdeme více poslechových aktivit zaměřených na procvičování výslovnosti, v celé učebnici výrazně převažuje druhý typ poslechů, tedy takové aktivity, při nichž je po studentovi vyžadováno doplnění konkrétní informace z nahrávky.

4.4. Prezentace gramatiky

S gramatikou se student v učebnici setkává zejména v barevně odlišených rámečcích, které jsou šedé barvy, jsou pojmenované jako *Jazyk pod lupou* a vyskytují se v každé lekci hned několikrát. V těchto částech učebnice jsou umístěny přehledy různých gramatických jevů, z nichž většina je neúplná a student je má ještě sám z velké části doplnit. Následující cvičení jsou zaměřená na

vybraný gramatický jev a ověřují správné pochopení nově prezentované gramatiky.

Velmi často se student s gramatikou seznamuje prostřednictvím textu a teprve po seznámení v kontextu přechází k přehledu, gramatika je tedy v tomto případě představena induktivním způsobem – od konkrétních příkladů se přistupuje k obecnému přehledu. Autorky zdůrazňují, že na osvojování si gramatiky by se student měl sám aktivně podílet, proto je zapojen do vyhledávání konkrétních informací, téměř vždy musí přehled gramatiky sám doplnit. Deduktivní metoda se naproti tomu v učebnici objevuje v mnohem menším rozsahu, prakticky téměř vůbec. Pro ještě větší přehlednost se v rámečcích zaměřených na gramatiku využívá barevného zdůraznění, nebo alespoň zvýraznění aspektu, na který se zaměřuje studentova pozornost (např. určité koncovky apod.).

Na konci každé lekce je také v sekci *Co už umím česky* probraná gramatika znovu shrnuta v jednoduchém a srozumitelném přehledu, který je již kompletní a slouží studentovi pro kontrolu a zopakování. Podobně strukturované přehledy nalezneme také v *Příloze*, na kterou je vždy v rámečku věnující se gramatice v učebnici upozorněno spolu s přesným odkazem na stránku a konkrétní bod, kde lze probíranou gramatiku nalézt.

V textu se běžně setkáváme s odbornými výrazy týkajícími se gramatiky. Příkladem může být užití slov konjugace, prepozice, vokativ, maskulinum apod., což může být pro mnohé studenty obtížné, neboť porozumění gramatice vyžaduje znalost těchto lingvistických pojmů. Někteří studenti nemusí mít lingvistické názvosloví zcela osvojené, a proto je pro ně obtížnější pochopit zadání daného úkolu. Využití těchto termínů v textu je však vhodnější z toho důvodu, že jsou podobné mezinárodně užívaným odborným názvům, české ekvivalenty by pro studenty byly mnohem více matoucí.

Autorky učebnice se při prezentaci gramatiky zaměřují zejména na formu gramatického jevu, méně již pak na význam a jeho užití, jimž je prostor přenechán v konkrétních cvičeních.

4.5. Výběr jazykového materiálu

Čeština expres obsahuje jako každá jiná učebnice různé druhy textů, které se podílejí na utváření charakteru celé učebnice a které plní své specifické funkce. Jazykový materiál objevující se v této učebnici je různorodý a při jeho výběru byl brán velký zřetel na možnost pozdějšího uplatnění v reálné komunikaci.

4.5.1. Instrukce a zadání úkolů

V první řadě se v učebnici setkáváme se specifickým jazykem instrukcí objevujících se u každého cvičení. Zadání úkolů v této učebnici jsou naprosto v souladu s Harmerovými charakteristikami vhodných instrukcí (Harmer, 2001), vyznačují se jasností, srozumitelností a užitím krátkých konstantních vět v cílovém jazyce. Často u nich také nalezneme ilustrující příklad, který jejich srozumitelnost ještě zvyšuje, výjimečně také obrázek doplňující konkrétní situaci. Jejich hlavní pozitivum představuje kromě jednoduchosti také výstižnost.

Upřednostňovaná je forma imperativu, někdy se ale v zadání vyskytuje otázka, zejména v těch případech, kdy by imperativní podoba vyžadovala složitější větnou konstrukci či souvětí. Příkladem může být otázka „Co říkají?“ namísto obtížnějšího „Napište, co říkají.“ nebo „Co je to? Kolik to stojí?“ namísto „Napište, co to je a kolik to stojí.“.

4.5.2. Text zaměřený na prezentaci gramatiky a slovní zásoby

Dalším druhem textu objevujícím se v učebnici jsou části zabývající se gramatikou českého jazyka. Gramatika je vždy přehledně vyčleněna v šedém rámečku a graficky oddělena od ostatního textu, což nejenom zvyšuje přehlednost celé učebnice, ale působí také motivačně na studenta. Obdobnou funkci mají žluté a bílé objekty oválného tvaru, které studenta vždy upozorňují na obtížnější aspekt jazyka. Některé kratší texty jsou věnovány rozšíření slovní zásoby.

Na konci každé lekce se nachází oddíl *Co už umím česky*, ve kterém je prezentovaná gramatika znovu přehledně umístěna v jednoduchém schématu a student se zde setká s přehledem některých slovíček a důležitých frází z celé lekce.

Výběr slovní zásoby se vždy orientuje na téma dané lekce (např. V restauraci, Moje rodina).

4.5.3. Jazykový materiál objevující se ve cvičeních

V jazykové výbavě, která se objevuje u jednotlivých cvičení, se z velké části odráží dílčí témata celé lekce a tomu odpovídá i výběr slovní zásoby u těchto cvičení. Celá řada aktivit je koncipována jako jednoduché dialogy, které má student za úkol doplnit, přičemž mu je obvykle k dispozici slovo či slovní spojení, které má převést do náležitého tvaru. Ve cvičeních nalezneme převážně izolované věty, které spolu nesouvisejí, ale na druhou stranu je zde i mnoho cvičení, ve kterých pozorujeme mezi jednotlivými větami návaznost (dialogy atd.).

Zajímavým jevem v této učebnici je využití značného množství vlastních jmen, která se ve cvičeních objevují a která se nevztahují pouze k českému prostředí. Objevují se významné osobnosti z různých odvětví a oborů, ale také názvy hudebních skupin, geografické názvy, názvy produktů a celá řada dalších vlastních jmen. Pojmenování osob se neomezuje pouze na jména typická pro české prostředí, ale zahrnuje i jména cizího původu, jakými jsou například Paolo, Lori či Tobias. Výběr jména hlavní postavy komiksu (Ája Zajíčková) se vyznačuje jistou mírou familiárnosti a zároveň reflektuje českou podobu příjmení po procesu přechylování.

4.5.4. Souvislé texty

Souvislé texty jsou z velké části dialogické povahy, zaznamenáme i celou řadu popisných či vyprávěcích textů (text Ukradené diamanty v sedmé lekci apod.). V oddílu *Pracovní sešit* pak oproti první části učebnice nalezneme rozsahově delší texty, které jsou výkladově zaměřené a seznamují studenty s českým prostředím, a texty psané vyprávěcím stylem. Pozornosti neujde ani již zmíněný komiks na konci každé lekce vyznačující se užíváním krátkých a výstižných vět, které jsou často jednoslovné. Volba jazykového materiálu souvisí s prostředím, ve kterém se konkrétní díl komiksu odehrává (v restauraci, doma, apod.), přičemž je veřejnému prostoru věnována zhruba stejná míra pozornosti

jako soukromé sféře. Jednotlivé příběhy se odehrávají doma, v restauraci, v městské hromadné dopravě, ve škole apod.

Texty splňují většinu doporučených kritérií pro výběr textů v učebnici (Hrdlička, 2002). Jsou tematicky různorodé, v menší míře se setkáme i s uplatněním různých žánrů (např. detektivní příběh v textu *Ukradené diamanty*). Některé texty jsou humorně laděné, zejména jednotlivé díly komiksu. Jedná se obvykle o situační humor. S aktuálními texty se v učebnici také setkáme, příkladem mohou být informace v obrazovém materiálu (kulturní program). Nejsou zde však zastoupeny žádné texty psané známými českými osobnostmi, i když se objevuje celá řada textů, které studenta seznamují s různými významnými lidmi z českého prostředí (např. text o Boženě Němcové v části *Pracovní sešit*).

Pozitivně působí budování povědomí o české kultuře. V textu se pracuje jak s určitými stereotypy vztahujícími se k české kultuře, mezi něž patří například konzumace piva, ale také se prezentují význačné české osobnosti. Studenti se seznamují s některými důležitými historickými událostmi, dále se v textech objevují osobnosti z rozličných oblastí jako je sport (Emil Zátopek), hudba (Antonín Dvořák), literatura (Božena Němcová), malířství (Toyen), politika (Tomáš Garrigue Masaryk), věda (Otto Wichterle), film (Dana Medřická) a mnoho dalších. Tyto texty jsou obvykle popisného charakteru, seznamují čtenáře s životem a úspěchy dané osobnosti. Kultura se studentům zprostředkovává nepřímo pomocí narážek v jednotlivých cvičeních i přímo, kdy student již pracuje s konkrétními informacemi o dané osobnosti nebo události. V několika případech musí student sám některé informace vztahující se k české historii dohledat a následně s nimi pracovat.

4.5.5. Obecná čeština

Učebnice *Čeština expres* s obecnou češtinou nepracuje, ani ji v textu nikde nezmiňuje. Jak již bylo výše uvedeno, na úrovni A1 není nezbytně nutné studenta s obecnou češtinou podrobně seznamovat, lze se však zaměřit například na seznámení s hláskovou či lexikální oblastí, aby student získal alespoň povědomí o této nespisovné varietě českého jazyka (Hrdlička, 2002).

4.6. Neverbální složky

Neverbální stránce je v učebnici *Čeština expres* věnován značný prostor. Učebnice již svým vzhledem upoutává studentovu pozornost, vyznačuje se především barevností, využité jsou zejména pastelové barvy jako oranžová, žlutá a světle hnědá. Různě barevné podklady jsou také využívány pro odlišení jednotlivých druhů textu, respektive jsou tak ztvárněny odlišné funkce daného textu. Oranžová barva značí buď různá doplňovací cvičení, nebo oddíl věnující se výslovnosti, který je situován na konci každé lekce. Šedý podklad je umístěn také na konci všech lekcí, avšak je využíván pro shrnutí probrané látky a dále pro rámečky nazvané *Jazyk pod lupou* orientované na gramatiku. Informace, které si má student osvojit a zapamatovat především, zvýrazňují žluté či bílé útvary oválného tvaru rozmístěné asymetricky po stránce. V pracovní části učebnice je obrazový materiál téměř výhradně černobílý a je umístěn na světle růžovém podkladu. Dále se student setká se zvýrazňující žlutou barvou, která vyznačuje důležité tvary na konkrétních příkladech. V menší míře je uplatňováno i barevné písmo užívané při diferenciaci mluvnických rodů.

V učebnici nalezneme velké množství fotografií, které většinou působí velmi dynamicky, zároveň nenuceně a pozitivně. Obvykle se jedná o vyjádření situací, předmětů a o portréty známých osobností. Fotografie lidí vystihují zřetelné emoce nebo pocity, které jsou pro studenta dostatečně rozpoznatelné. Často se jedná o objekty či osobnosti typické pro Českou republiku jako například Václav Havel, Martina Navrátilová, Škoda auto, boty od firmy Baťa apod. Zejména významných českých osobností je v učebnici zachycena celá řada. Na druhou stranu je zde také poměrně mnoho významných nebo známých zahraničních osobností z nejrůznějších oblastí. V učebnici je tak mimo jiné umístěna fotografie amerického herce Brada Pitta či manželky bývalého francouzského prezidenta Carly Bruni. Primárním cílem fotografií je doplnit text, často však student s fotografiemi přímo pracuje, neboť se k nim vztahuje zadání úkolů, neplní tedy pouze estetickou funkci. Většina z nich působí jednoznačně, jsou pro studenty dostatečně srozumitelné a svým ztvárněním i zajímavé a atraktivní. Pokud se zadání úkolu týká práce s obrázky, nechávají autorky studentům značný prostor

pro jejich kreativitu a svobodu při jejich vyjádření, fotografie je nijak v projevu neomezuje, naopak jejich fantazii spíše podněcuje.

Dalším typem obrazového materiálu, který se v učebnici *Čeština expres* objevuje, jsou černobílé nebo méně barevné ilustrace. Tyto ilustrace plní v učebnici různé funkce, slouží jako výukový materiál, objasňují význam slov, někdy jsou stejně jako fotografie přímo součástí cvičení a student s nimi pracuje. V závěru každé lekce lze nalézt komiks, kde se studenti setkávají s postavou Ájy Zajíčkové, jež je provází celou učebnicí. Ke komiksu nejsou žádné další úkoly, plní funkci zábavné složky učebnice, zároveň však nenásilnou formou rozvíjí slovní zásobu studenta. Ke každému komiksu je také k dispozici nahrávka na CD, tudíž si studenti mají možnost příběhy i poslechnout v namluvené verzi, popřípadě za pomoci zvukového záznamu drilovat obtížnější slova. Ačkoliv jsou komiksová políčka vyobrazena poměrně jednoduše, jejich obsah je zřetelný a text, který obrázky doplňuje, již jen stručně dokresluje danou situaci. Navíc komiksové příběhy splňují všechna kritéria typická pro tento žánr, objevují se v nich zábavně vykreslené situace, tudíž jsou pro studenty příjemným rozptýlením.

Kromě fotografií a ilustrací se u některých cvičení setkáme také s dalším typem obrazového materiálu – s mapami, jídelním lístkem, kulturním programem i s jednoduchými schématy. S těmito materiály studenti pracují, většinou představují podnět k vytvoření jednoduché konverzace. Orientaci v učebnici usnadňují dva piktogramy, jejichž význam je objasněn hned v samém úvodu učebnice. Písmeno „J“ v kroužku symbolizuje shrnující tabulky nazvané *Jazyk pod lupou* a symbol ucha tradičně značí poslechovou aktivitu. Naopak některé základní pokyny jsou na začátku studentům vysvětleny právě prostřednictvím jednoduché kresby (např. symbol tužky pro pokyn „Pište!/Napište!“), stejně tak několik základních frází nezbytných pro komunikaci ve třídě. Jiné piktogramy se v učebnici nevyskytují, avšak jejich absence studentovu porozumění nebrání, ani neztěžuje orientaci v textu.

Vizuálně působí učebnice *Čeština expres* velmi atraktivně, výběr obrazového materiálu je vhodný a slouží jako názorné doplnění textu, někdy text zcela nahrazuje. Neverbální složka, kterou tvoří zejména fotografie a jednoduché

ilustrace, je nedílnou součástí učebnice a spoluutváří její podobu, obrázky vystihují danou skutečnost a jejich rozmístění je pestré.

4.7. Využití komunikační metody

Již při rozboru prvních lekcí *Čestiny expres* je zřejmé, že tato učebnice s komunikační metodou pracuje poměrně hojně, jak ostatně její autorky předesílají na již dříve zmíněných webových stránkách. Třebaže celkově převládají cvičení, která dle Littlewoodova rozdělení (Littlewood, 1991) spadají do předkomunikačních aktivit strukturního typu, nalezneme zde také značné množství komunikačních aktivit, a to překvapivě hned v první lekci učebnice. Nejčastěji se u těchto typů cvičení pracuje ve dvojicích. Tato organizační forma výuky je při procvičování uplatňována velmi často, téměř vůbec se však nevyskytuje skupinová práce.

U cvičení zaměřujících se na komunikaci se setkáváme především s typem aktivit nazvaných funkční cvičení, kdy je důraz kladen zejména na vyjadřování komunikačních záměrů mluvčího a adekvátní užívání jazykových funkcí. Uplatňování různých sociálních rolí či výraznější zohledňování sociálního kontextu se zdůrazňuje zejména v sociálně-interakčních aktivitách. Tento typ aktivit však v učebnici nenalezneme. Autorky se zaměřily hlavně na takové komunikační aktivity, v nichž sociální hledisko není dominantním faktorem určujícím povahu komunikace.

Zhruba stejné množství, které odpovídá funkčním aktivitám, je vyčleněno také kvazi-komunikačním aktivitám, které jsou sice řazeny k předkomunikačním aktivitám, avšak již alespoň částečně napodobují či připomínají komunikaci. Kvazi-komunikační typ je realizován především při nácviku různých otázek a k nim vhodně volených odpovědí.

V části nazvané *Pracovní sešit* opět převažují cvičení strukturního typu, což je vzhledem k jazykové úrovni studenta pochopitelné. V mnohem menší míře se vyskytují kvazi-komunikační cvičení a nalezneme i několik příkladů funkčních aktivit. V této části učebnice se při funkčních aktivitách nechává studentům značná volnost v jejich vyjádření. Cvičení jsou obvykle koncipována jako diskuse anebo

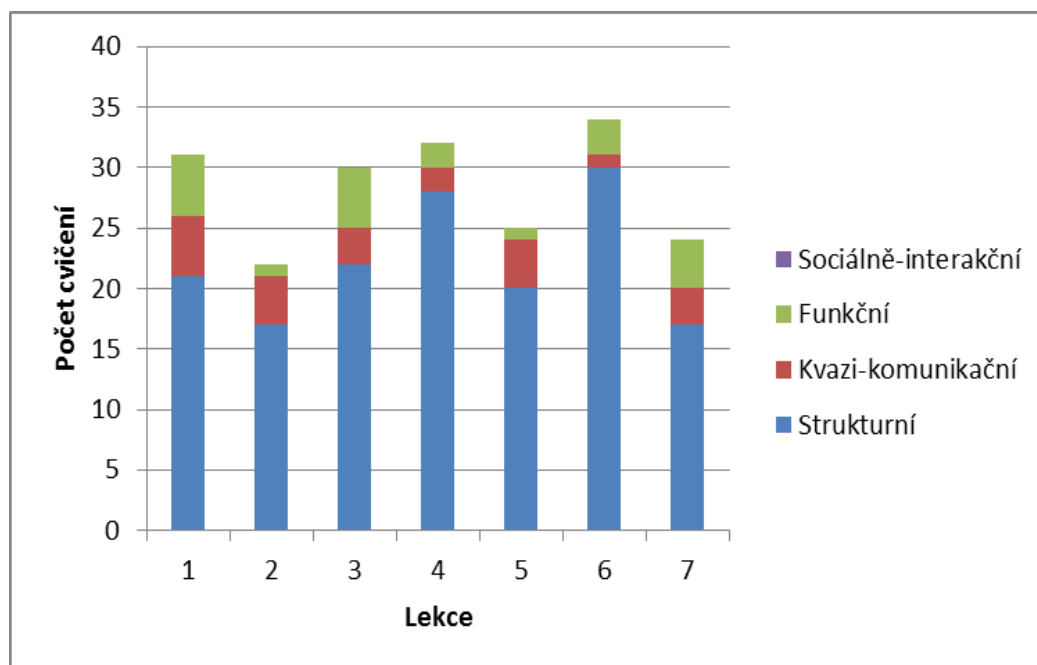
vytváření dialogu na dané téma, proto k nim neexistuje jedna možná varianta správného řešení.

Poslechové aktivity jsou v učebnici *Čeština expres* v zásadě dvojího typu. Jedná se buď o pouhý poslech bez zadaného úkolu, kdy studenti mají text nahrávky opakovat, tedy aktivity zaměřené na dril tzv. opakovacího typu, tato poslechová cvičení spadají do strukturního typu předkomunikačních aktivit, nebo jsou to cvičení, kdy studenti mají doplnit chybějící informaci, popřípadě správně vyhledat a označit odpověď z nabídky. Druhý typ poslechových aktivit jasně převažuje, studenti při poslechu téměř vždy zároveň plní zadaný úkol.

Sylabus této učebnice nelze jednoznačně zařadit ke konkrétnímu druhu. Typický sylabus, který komunikační metoda využívá při koncipování učebnice či kurzu, je obvykle funkčně zaměřený (tzv. notinal-functional sylabus). Ačkoliv *Čeština expres* využívá také prvky objevující se v gramatickém sylabu (např. v každé lekci je uvedena gramatická část, které se daná lekce věnuje), vyskytují se zde aspekty vyznívající spíše ve prospěch situačního sylabu, neboť jednotlivé lekce jsou většinou pojmenované tak, že asociují konkrétní situaci (např. V restauraci). Sylabus je však velmi stručně koncipovaný a nedá se tedy přesně určit, o jaký typ se konkrétně jedná.

Učebnice <i>Čeština expres</i>								
		Lekce						
Typy cvičení		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Předkomunikační aktivity	Strukturní	21	17	22	28	20	30	17
	Kvazi-komunikační	5	4	3	2	4	1	3
Komunikační aktivity	Funkční	5	1	5	2	1	3	4
	Sociálně-interakční	0	0	0	0	0	0	0

Tab. 4: Rozložení aktivit podle komunikační metody v učebnici *Čeština expres*



Graf 3: Grafické znázornění rozložení aktivit podle komunikační metody v učebnici *Čeština expres*

4.8. Autonomní učení a strategie učení

Učebnice *Čeština expres* je pro studenta velmi srozumitelně koncipována, veškeré potřebné informace k plnění cvičení nalezne přímo v textu, tudíž s ní může pracovat zcela samostatně a bez pomoci učitele. Gramatika potřebná k plnění cvičení je prezentována v přehledných tabulkách a navíc je shrnuta na konci každé lekce. Fonetickou stránku jazyka si student má možnost procvičovat pomocí drillů a správnost své výslovnosti může korigovat díky zvukové nahrávce na CD, které je součástí učebnice. Výjimku v individuální práci samozřejmě tvoří cvičení zaměřená na komunikaci, u kterých se předpokládá spolupráce s partnerem, ovšem i tato cvičení jsou prezentována tak, že učitel může plnit funkci, při níž pouze monitoruje, popřípadě organizuje komunikaci a nijak do ní nezasahuje.

Rozvíjení autonomie studenta je podporováno zejména prostřednictvím různých cvičení, která vyžadují samostatné vyhledávání rozličných informací. Tento typ aktivit nalezneme zpravidla u úkolů vztahujících se k české kultuře. Student má za úkol dohledat konkrétní informace o významné české osobnosti či historické události. Některá cvičení se také zaměřují na aktuální kulturní nabídku –

vyhledávání divadelního programu apod., což podporuje práci s autentickým materiálem. Autorky učebnice předpokládají, že student se český jazyk učí přímo v České republice a charakter cvičení tomu odpovídá, ačkoliv některé aktivity pracují také se zemí studentova původu (např. napište kvíz o vaší zemi, jaké je u vás počasí atd.). Práce s informacemi týkajícími se České republiky, ale zároveň určité odkazování na zemi studentova původu představuje jeden z pozitivních prvků, kterými by měla kvalitní učebnice cizího jazyka podle M. Hrdličky disponovat (Hrdlička, 2002). Dohledávání informací se podle zadání neomezuje na přesný zdroj, studentovi je ponechána poměrně velká volnost, může tedy pracovat s internetem a jinými médii nebo s tištěnými materiály.

Úkol je často koncipován tak, že způsob samotného vypracování je ponechán na studentovi, čímž se posiluje jeho samostatnost a nezávislost na učiteli, zároveň také jeho kreativita. U aktivit strukturního typu je vždy uveden jeden názorný příklad, který studentovi ilustruje, jak má při plnění cvičení postupovat a poskytuje tak dostatečnou nápovědu k vypracování úkolu.

Samotná zadání úkolů jsou obvykle velmi stručná, využívají stále stejná slovní spojení, složitější instrukce jsou vždy rozděleny do krátkých jednoduchých vět, aby se zaručila nekomplikovanost a student tak bez problémů pochopil, co se od něj očekává bez dalšího vysvětlování zprostředkovaného učitelem. Nejčastěji se využívá imperativní formy (doplňte, tvořte otázky, označte správnou odpověď, ...), někdy se však v zadání objevuje otázka, která tak předchází zbytečně komplikované a dlouhé konstrukci instrukce. Právě neměnnost a jednoduchost jazyka užitého v zadáních zaručí, že student může s učebnicí pracovat samostatně.

Mezi učební strategie, na které se učebnice zaměřuje a které rozvíjí, patří strategie paměťové, kognitivní a částečně také kompenzační a sociální. Paměťové strategie může student uplatnit zejména v aktivitách, které se zaměřují na opakování gramatických jevů a při různých drilech. Také využívání obrázků a ilustrací, čili uplatnění vizuálních podnětů, značně paměťové strategie stimuluje. Příkladem může být oddíl *Komunikace ve škole* nacházející se před první lekcí, kde jsou základní jednoduché fráze studentovi zprostředkovány pomocí vtipných kreseb, díky nimž si je student snáze zapamatuje. S rozvíjením kognitivně

zaměřených strategií se setkáváme u cvičení, která se soustřeďují na práci s gramatikou – např. prezentace gramatického jevu prostřednictvím induktivní metody. Některé úkoly vyžadují jednoduchou analýzu, která také spadá do kognitivních strategií. Kompenzační strategie student rozvíjí při vytváření dialogů a v samotných diskusích. U tohoto typu cvičení je zadání obvykle dostatečně obecně koncipované a striktně studentovi nenařizuje, kterou konkrétní slovní zásobu má použít, student může tedy zapojit kompenzační strategie a v případě nutnosti využít opis či gesto apod., důležité je splnit komunikační cíl. Při práci ve dvojicích se do jisté míry zapojuje také strategie sociální, neboť student musí vyjádřit určitý komunikační záměr, přičemž volí adekvátní funkce a zároveň reaguje na promluvy partnera. Navíc učebnice u studenta průběžně buduje povědomost o české kultuře, která k rozvíjení sociálních strategií také přispívá. V dialogích může student do jisté míry uplatnit také své afektivní strategie, tento způsob plnění úkolu je však již velmi individuální a záleží na osobnosti studenta.

Učebnice se rovnoměrně soustředí na rozvíjení nejenom přímých, ale také nepřímých učebních strategií, které podporují autonomii studenta. Studentovi je ponechána značná volnost při plnění některých úkolů a často si způsob vypracování volí sám, což opět pozitivně ovlivňuje jeho nezávislost na učiteli, ke které by výuka jazyka měla směřovat.

5. Communicative Czech – Elementary Czech

5.1. Základní informace

Učebnice *Communicative Czech* byla poprvé vydána v roce 1995 v Praze Ústavem jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy. Od té doby byla učebnice vydána ještě dvakrát, avšak její podoba se příliš nezměnila. Autorkami jsou Ivana Rešková a Magdalena Pintarová. Ačkoliv je *Communicative Czech* představena jako druhá část z řady tří učebnic (*The First 50 Steps* a *Intermediate Czech*), rozložení učiva a jeho celková struktura poslouží i úplným začátečníkům, což autorky také uvádějí ve své předmluvě k učebnici.

Učebnice je rozdělena do dvanácti na sebe navazujících lekcí, kterým předchází úvodní kapitola zaměřená na fonetickou stránku českého jazyka, v níž se student přehledně seznamuje s obtížnějšími hláskami vyskytujícími se v češtině. Každá lekce je zaměřena na jednu konkrétní situaci, popřípadě se věnuje jednomu ucelenějšímu tématu (např. nakupování, hotel, restaurace). Rozsah jednotlivých lekcí je kromě dvou rozsáhlejších lekcí poměrně shodný, v průměru činí 17 stran na lekci.

Zprostředkujícím jazykem učebnice je angličtina, která je využita zejména v zadáních cvičení a na konci každé lekce, kde se nachází oddíl *Nová slova*. V této sekci jsou vypsána slova, s kterými se student setkal v dané lekci, a jejichž význam je přeložen do anglického jazyka.

Communicative Czech obsahuje předmluvu, seznam zkratk užívaných v textu, klíč ke cvičením, přepis textů určených k poslechu, přehled české gramatiky, přehled české deklinace a slovník. Všechny tyto části jsou přehledně vypracovány a adekvátně plní svou funkci, protože poskytují studentovi zpětnou vazbu při učení či slouží pro rychlé vyhledávání. Jako velmi přínosný prvek učebnice se jeví přepis poslechových textů, neboť student má možnost ověřit si své porozumění, popřípadě samostatně vyhledat, čemu při poslechové aktivitě nerozuměl.

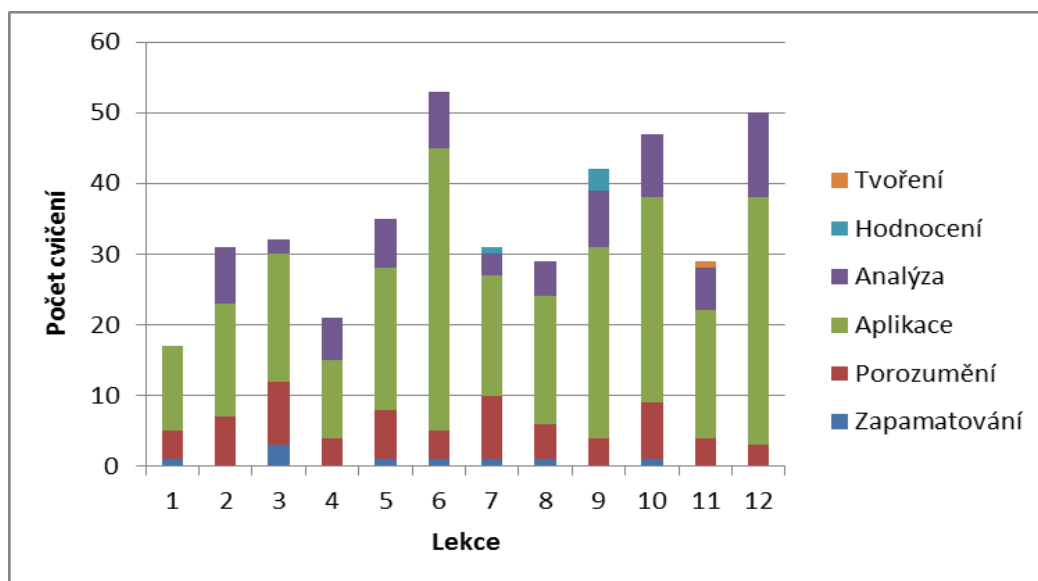
5.2. Druhy cvičení

Aktivita, které nalezneme v učebnici *Communicative Czech*, spadají především do doplňovacího a obměňovacího typu cvičení. Jejich zastoupení je v textu značné, v průměru činí zhruba patnáct doplňovacích cvičení a dvanáct obměňovacích cvičení na lekci. V menší míře se objevují také cvičení konstrukční, výjimečně cvičení vyhledávacího typu, popřípadě jiná.

Dle modifikované Bloomovy taxonomie (Anderson et al., 2001) jsou v učebnici nejvíce zastoupené aktivity vyžadující aplikaci osvojených znalostí. Dále se setkáme s aktivitami zaměřenými na jednoduchou analýzu a s cvičeními, která ověřují porozumění (většinou u poslechových aktivit a textů, které procvičují čtení s porozuměním). Několik úkolů je koncipováno zejména pro kategorii zapamatování a ojediněle se student setká i s náročnější kategorií hodnocení, v jednom případě dokonce s tvořením, jež představuje poslední kategorii v modifikované Bloomově taxonomii kognitivních cílů.

Učebnice <i>Communicative Czech</i>												
Kategorie	Lekce											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Zapamatování	1	0	3	0	1	1	1	1	0	1	0	0
Porozumění	4	7	9	4	7	4	9	5	4	8	4	3
Aplikace	12	16	18	11	20	40	17	18	27	29	18	35
Analýza	0	8	2	6	7	8	3	5	8	9	6	12
Hodnocení	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0
Tvoření	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Tab. 5: Rozložení aktivit dle modifikované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů v učebnici *Communicative Czech*



Graf 4: Grafické rozložení aktivit dle modifikované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů v učebnici *Communicative Czech*

5.3. Poslechové aktivity

V *Communicative Czech* zpočátku nalezneme jeden či dva poslechy v každé lekci, od sedmé lekce však poslechové aktivity začínají přibývat. Průměrně učebnice poskytuje studentovi zhruba tři poslechy na lekci a to včetně aktivit drilového typu.

Poslechové aktivity lze rozčlenit do třech kategorií. První typ poslechů má vždy k dispozici text. Poté, co si student text poslechne, má obvykle doplnit odpovědi na otázky týkající se textu. Opět se tedy setkáváme s testováním vyhledávání konkrétní informace v textu, neboť student má před sebou písemnou formu zvukové nahrávky. Těchto poslechových aktivit je v učebnici jednoznačně nejvíce.

Mnohem méně se v učebnici vyskytují poslechová cvičení doplňovacího typu, ke kterým není studentovi dána k dispozici písemná podoba textu. V tomto druhu cvičení student při poslechu odpovídá na jednoduché otázky, které jsou téměř vždy doplňovací, nikoliv zjišťovací. Ke všem nahrávkám, které jsou tohoto typu, nalezneme v příloze učebnice jejich doslovné přepisy.

Poslední kategorií objevující se v *Communicative Czech* jsou drilová cvičení, kdy student opakuje po zvukové nahrávce a procvičuje výslovnost

jednotlivých slov nebo frází. Tato aktivita je však v učebnici zastoupena pouze jednou. Efektivní by bylo umístit nahrávky jednotlivých slov na konec každé lekce, kde se nachází seznam nových slov a kde výslovnost zcela chybí, tudíž si student musí vyhledat správnou zvukovou podobu slov sám, pokud chce předejít chybnému osvojení si slov, popřípadě využít úvodní kapitolu učebnice, která se fonetické stránce češtiny věnuje, avšak ani zde zvuková nahrávka k jednotlivým hláskám k dispozici není.

Poslechové aktivity nejsou prioritou učebnice *Communicative Czech*, vyskytují se zde proto ve velmi omezené míře a jejich výběr i úkoly s nimi spojené nejsou příliš pestré. U některých aktivit by bylo přínosné zvukovou nahrávku k textu doplnit (slovíčka, fráze apod.).

5.4. Presentace gramatiky

Učebnice *Communicative Czech* má u každé lekce pevně danou strukturu, která se nemění a odráží se také ve způsobu prezentace gramatiky. V úvodu lekce je vždy umístěna sekce věnovaná novému jazykovému aspektu. Gramatika je studentovi představena prostřednictvím přehledné tabulky, jež je často doplněna o poznámky ve zprostředkujícím jazyce – angličtině. Student také musí porozumět velkému množství lingvistických termínů, aby danou gramatiku pochopil. Po tomto představení gramatiky následuje jedno nebo více cvičení ověřujících pochopení prezentované gramatiky. Tyto aktivity jsou výhradně strukturního typu a student obvykle doplňuje nebo obměňuje příslušný jazykový tvar. Jedná se o veskrze mechanické doplňování. Výhodou tohoto typu cvičení je, že student si může samostatně v klíči ověřit, zda dané tvary správně doplnil. Nevýhodou naopak představuje monotónnost aktivit a nedostatečná podpora studentovy kreativity.

Tento postup prezentace gramatiky v učebnici odpovídá deduktivnímu procesu, kdy se od obecného pravidla (představení gramatiky) postupuje ke konkrétním příkladům (strukturní cvičení). Při tomto způsobu seznamování se s gramatikou si student musí nejprve zapamatovat jednotlivé tvary a teprve později je začne aktivně uplatňovat. Deduktivní metoda je sice časově úsporná a vhodná zejména při prezentaci složitějších gramatických jevů, pokud je však uplatňována

pokaždé, může studenta tento způsob práce rychle omrzet, neboť si jen pasivně zapamatovává informace a aktivně se do objevování nových gramatických pravidel nezapojuje. U studenta může posléze dojít k poklesu motivace i k obtížnějšímu zapamatování si nové gramatiky. *Communicative Czech* při prezentaci gramatických jevů vychází výhradně z deduktivní metody, s induktivním způsobem práce se v učebnici nesetkáme.

5.5. Výběr jazykového materiálu

Různé druhy textů objevujících se v *Communicative Czech* jsou od sebe většinou graficky jen velmi málo odlišeny. Přesto jsou v učebnici využity různé typy textů, přičemž každý z nich má svá jazyková specifika a plní jinou funkci.

5.5.1. Instrukce a zadání úkolů

Instrukce využívané v zadáních jednotlivých úkolů jsou stejně jako u učebnice *Čeština expres* psané konstantním jazykem, který se příliš neobměňuje. Je využíváno imperativní formy, slovní zásoba pokynů se téměř nemění. Navíc je každá instrukce ještě přeložena do anglického jazyka, což představuje pro studenta výhodu, ale i nevýhodu zároveň. Student si díky zprostředkujícímu jazyku může ověřit své porozumění textu, avšak zároveň může mít tendenci číst pouze anglické zadání a tím učení češtiny výrazně zpomalovat. Naprostá většina zadání je doplněna příkladem (zejména aktivity strukturního a kvazi-komunikačního typu), který pochopení studentovi ulehčuje a z kterého student pozná, jakým způsobem postupovat při plnění úkolu. Zprostředkující jazyk je tedy v řadě případů nadbytečný. Instrukce představují v podstatě jedinou přirozenou komunikaci, která se při výuce odehrává, a měly by tedy být psány pouze v cílovém jazyce, aby byly efektivní a pro studenta přínosné.

5.5.2. Text zaměřený na prezentaci gramatiky a slovní zásoby

Text prezentující gramatiku je obvykle umístěn na tmavším pozadí v přehledných tabulkách. Gramatické je vždy vyhrazena zvláštní sekce, která je uvedena piktogramem ve tvaru velkého písmene „G“. Některé jazykové záležitosti

jsou studentovi vysvětleny pouze v anglickém jazyce, odpovídající česká forma uvedena není. Podobně jako gramatické sekce jsou koncipovány také různé přehledy s důležitými frázemi, které si student má osvojit.

Další přehledně vymezený text představuje slovní zásoba ke každé lekci, která je umístěna vždy až na samém konci kapitoly. Každé slovo je doplněno o anglický ekvivalent, v případě podstatných jmen je u slovíčka uveden rod, ostatní slovní druhy jsou téměř pokaždé specifikovány pomocí zkratky. U slovní zásoby zcela chybí fonetický přepis. Výjimečně se objevuje také slovní zásoba z hovorovější sféry jazyka – např. holka, kluk.

Jazyk uplatňovaný zejména při výkladu některého aspektu české gramatiky je poměrně složitý a student musí disponovat znalostí mnoha lingvistických pojmů. Lingvistické termíny mohou na některé studenty působit příliš složitě a ztěžovat osvojování si jazyka. Jsou však voleny výrazy z mezinárodní terminologie (substantiva, plurál apod.) a všechny termíny jsou přeloženy do zprostředkujícího jazyka.

5.5.3. Jazykový materiál objevující se ve cvičeních

Značnou část textu v učebnici tvoří samotná cvičení, která jsou převážně doplňujícího typu. Věty v těchto cvičeních na sebe navenazují, jsou obvykle kratší a jejich slovní zásoba je úzce zaměřená ke konkrétní situaci, s kterou daná lekce pracuje. Slovní zásoba se velmi často opakuje, objevují se podobná či stejná slovní spojení. Hojně se objevují také velmi krátké dialogy – dvě promluvy, zejména u kvazi-komunikačních aktivit.

U některých cvičení nalezneme i autentický materiál – televizní program, jídelní lístek, inzeráty. Autentický materiál je obvykle upraven a zjednodušen do velmi prosté formy. Při využívání autentického materiálu by však měla být dodržována zásada, že modifikujeme zadání úkolů, nikoliv samotný materiál.

5.5.4. Souvislé texty

V poslechových aktivitách a v aktivitách zaměřených na porozumění delšího souvislého textu se objevují zejména dialogy, méně popisný text. V mnohých případech předchází nejprve stručný popis situace a následně je

zařazen krátký rozhovor. V učebnici nenalezneme texty aktuální, ani texty psané významnými osobnostmi, jak doporučuje Hrdlička (Hrdlička, 2002), například chybí zařazení textů známých českých spisovatelů. Tematicky jsou texty sice rozličné, avšak žánrově výběr textů v učebnici příliš pestrý není. Mnohé z nich jsou navíc psané spíše umělým jazykem a nemusí na studenta působit zajímavě. Humor či vtipněji laděné texty zde také zastoupené nejsou. Naopak se objevují některé stereotypy z oblasti genderu. V páté lekci se při rozhovoru v restauraci objevuje replika Lenky odmítající nabídku zákusku: „*Pavle, víš, že nesmím. Nechci být tlustá.*“ (Bednářová, Pintarová, 2009, s. 69). Tato věta nám asociuje stereotyp, že všechny ženy přehnaně řeší svou váhu.

Texty se zaměřují převážně na veřejný prostor jako je prostředí obchodu, hotelu, restaurace, pošty, realitní kanceláře, návštěvy lékaře nebo setkání s ředitelem. Méně se objevují texty zobrazující situace soukromějšího rázu (soukromý telefon, schůzka s přáteli). Dialogy jsou tedy využívány pro formální situace i pro situace neformální, přičemž převažují dialogy formálnějšího charakteru. Popisné texty jsou zaměřeny na vykreslení konkrétní situace (jeden den Kristýny) či na popis obecnější platnosti se záměrem poučit studenta o konkrétní skutečnosti (popis ročních období).

Také práce s texty se obvykle omezuje buď na zodpovídání otázek ověřujících porozumění obsahu textu, nebo na samotné vytváření otázek vycházejících z textu. Zejména úkol týkající se formulování otázek k textu se v učebnici nachází velmi často a může tak studentům brzy připadat jako málo zajímavý a to zejména z toho důvodu, že cílem aktivity je pouhé vytvoření otázek. Efektivnějším by se tento úkol mohl stát tehdy, když by studenti po vypracování otázek pracovali ve dvojicích a otázky pokládali svému partnerovi, který by odpovědi hledal v textu anebo je formuloval svými slovy.

Zajímavým aspektem v učebnici je výběr jmen nacházejících se v souvislých textech a ve cvičeních, který je v zásadě dvojího druhu. Objevují se jména česká jako například Eva, Kristýna, Adam, Irena, kde se v případě spojení s příjmením uplatňuje princip přechylování (např. Novotná). Druhým typem vyskytujícím se v učebnici jsou jména cizí, která jsou obvykle užívána v anglicky

mluvících zemích a jsou užita pro postavy cizinců (např. Carol). Některé postavy se v textu objevují vícekrát (Kristýna, Petr), student má tedy možnost sledovat jakousi linii příběhu, což může zvýšit jeho motivaci k učení.

Kultura je v této učebnici studentům předávána obvykle nepřímou a oproti *Češtině expres* ve velmi omezené míře. Avšak příležitostně se setkáváme s ojedinělými narážkami na české osobnosti, například spisovatele – Václav Havel, Milan Kundera, Karel Čapek, Ladislav Klíma, výjimečně se objevuje text věnovaný známé české osobnosti (text *Tenisová královna* – Martina Navrátilová). Různé aktivity prezentované zejména v textech jsou typické pro evropské obyvatele a nijak nerepresentují výhradně českou kulturu. Namísto představení charakteristické české kuchyně se tedy setkáváme s mezinárodní pizzou, v oblasti hudby pak s kapelou Rolling Stones. Částečně se pracuje i s informacemi o jiných státech, kdy studenti například vyhledávají některé dílčí informace, což je opět jednou z doporučených zásad při volbě jazykového materiálu (Hrdlička, 2002).

5.5.5. Využití obecné češtiny

V osmé lekci se v učebnici setkáváme s odkazem na obecnou češtinu, který je nazván *Něco o obecné češtině/Notes on colloquial Czech*. V učebnici chybí obecné seznámení s touto varietou českého jazyka, student je pouze upozorněn na odlišnost podoby formálního a písemného jazyka od podoby mluveného jazyka a neformálního stylu, což může být poněkud zavádějící. Student se seznámí s některými gramatickými tvary obecné češtiny, ale již z textu nepozná, kdy má tvary typické pro obecnou češtinu použít. V sloupci vyskytujícím se vedle tvarů obecné češtiny má student porovnání s formou spisovného českého jazyka.

Podle popisu úrovně A1 pro češtinu dle Společného evropského referenčního rámce se však s tím, že student bude schopen rozlišit, nebo dokonce schopen komunikovat v obecné češtině vůbec nepočítá. Proti přílišnému prosazování obecné češtiny do výuky češtiny jako cizího jazyka je i M. Hrdlička (Hrdlička, 2002). Student by měl být s touto varietou českého jazyka obeznámen, ale až na vyšší jazykové úrovni.

5.6. Neverbální složky

V učebnici je využita celá škála nejrozličnějších piktogramů, které usnadňují orientaci v textu a studentovi napomáhají rozlišit, o jaký druh textu se jedná – např. text věnující se gramatice, poslechové cvičení apod. Ačkoliv učebnice postrádá přílohu, kde by byly jednotlivé piktogramy vyobrazeny spolu s objasněním toho, co znamenají, jsou poměrně jednoznačně ztvárněné a student si jejich význam může sám snadno odvodit. Vyobrazení ucha předznamenávajícího poslechovou aktivitu, velké písmeno „G“ vyhrazené pro gramatickou sekci či brýle naznačující čtení jsou pro studenty dostatečně srozumitelnými symboly. Využití některých piktogramů však může být považováno již za poněkud zastaralé – např. symbol magnetofonové kazety pro nahrávku.

Ostatní ilustrace, i když jsou součástí učebnice, představují pouze malou část z celkového rozvržení učebnice. Jednotlivé obrázky se od sebe liší svým stylem, řada z nich připomíná internetové kliparty, jiné jsou vedeny v naprosto odlišném duchu. Tato nejednotnost ve stylu však není překážkou, naopak zaručuje učebnici jistou rozmanitost. Většinou se jedná o obrázky, které doplňují text a přibližují tak studentovi kontext situace. Někdy jsou obrázky součástí cvičení a dále se s nimi pracuje, méně jsou využity přímo pro prezentaci nových slovíček (např. v první lekci). Některé ilustrace ale mohou být pro studenty poněkud matoucí, neboť nejsou jednoznačné, a dokonce jsou spíše ironicky vyobrazené. S tímto problémem se setkáváme již v první lekci ve cvičení zaměřeném na procvičování adjektiv, která jsou zde pro lepší zapamatování uvedena vždy jako dvě opozita. Nejednoznačný je rozdíl mezi adjektivy starý a nový, drahý a levný, český a cizí. Poněkud kuriózně je také v prvním vydání učebnice vyobrazen rozdíl mezi adjektivy hezký a ošklivý, přičemž na obrázku vztahujícímu se k výrazu „hezký“ je ztvárněna nepřírozeně se usmívající žena s ohromnými ňadry (viz. Obr. č. 2). Tato ilustrace však byla v dalším vydání obměněna a byl zvolen vhodnější obrázek (viz. Obr. č. 3).

Obrázky nevyjadřují dostatečně srozumitelně svůj význam a řada studentů tím může být zmatená. Jako příklad další nesrovnalosti může posloužit ilustrace v druhé lekci na straně 37, která se vztahuje ke krátkému textu, jehož tématem je

schůzka dvou mladých lidí. Zatímco v textu se popisuje, jak se jeden z aktérů schůzky Adam těší na pizzu a červené víno, na obrázku, který je umístěn v bílé bublině nad jeho hlavou, nalezneme nakreslené pečené kuře. Ačkoliv je pizza mezinárodně užívaný pojem, i tak si student může na základě spojení obrázku a textu utvořit chybnou představu. Dalším ne příliš srozumitelným vizuálním materiálem je vyobrazení pojmů jako žena, holka, studentka a dalších v první lekci. Obrázky jsou navíc umístěny hned vedle sebe a student opravdu není schopen pouze na základě obrázku identifikovat rozdíl mezi jednotlivými pojmy. Své porozumění si student může ověřit teprve na konci lekce v sekci *Nová slova*, kde má k dispozici k českým slovům anglický překlad.

Kromě ilustrací v učebnici nalezneme i další obrazový materiál, který představují například různé formuláře (telegram, podací lístek, televizní program apod.) a s kterým student přímo pracuje.

Velkou nevýhodou využití obrázků v této učebnici, kromě jejich již zmíněného skrovného užití, je také fakt, že jsou černobílé, a proto nemohou upoutat stejnou pozornost, kterou by zaujmul barevný obrazový materiál. Řada obrázků působí nevýrazně, postrádají atraktivitu a nemohou tak příliš podpořit motivaci studentů k učení.



Obr. 2: Ukázka ilustrací z učebnice *Communicative Czech* (Bednářová, Pintarová, 1995)



Obr. 3: Ukázka ilustrací z učebnice *Communicative Czech* (Rešková, Pintarová, 2009)

5.7. Využití komunikační metody

Učebnice již svým názvem vyvolává dojem, že právě komunikační metoda bude pro její obsah stěžejní. Ovšem po prostudování všech cvičení využitých v učebnici se ukazuje, že komunikační metoda není v této učebnici metodou dominantní. Zejména zpočátku se setkáváme především s předkomunikačními aktivitami, které jsou jakýmsi nácvikem na skutečnou konverzaci. V dalších kapitolách již komunikační cvičení přibývají, jsou však přesto spíše ojedinělá a navíc často velmi podobného typu. Nezřídka několik typově stejných cvičení následuje bezprostředně po sobě, což může rapidně snižovat studentův zájem o cvičení i schopnost soustředit se a následně snižovat studentovu motivaci k učení.

Sylabus této učebnice komunikační metodě také příliš neodpovídá. Jednotlivé lekce jsou sice vždy zaměřeny na určitou konkrétní situaci nebo se věnují jednomu tématu, avšak uspořádání sylabu se zaměřuje především na gramatiku, což inklinuje spíše k sylabu gramatickému, který je typický pro audiolinguální metodu. V sylabu užívaném pro tvorbu učebnic dle komunikační metody se objevují funkce promluv, na které je kladen hlavní důraz.

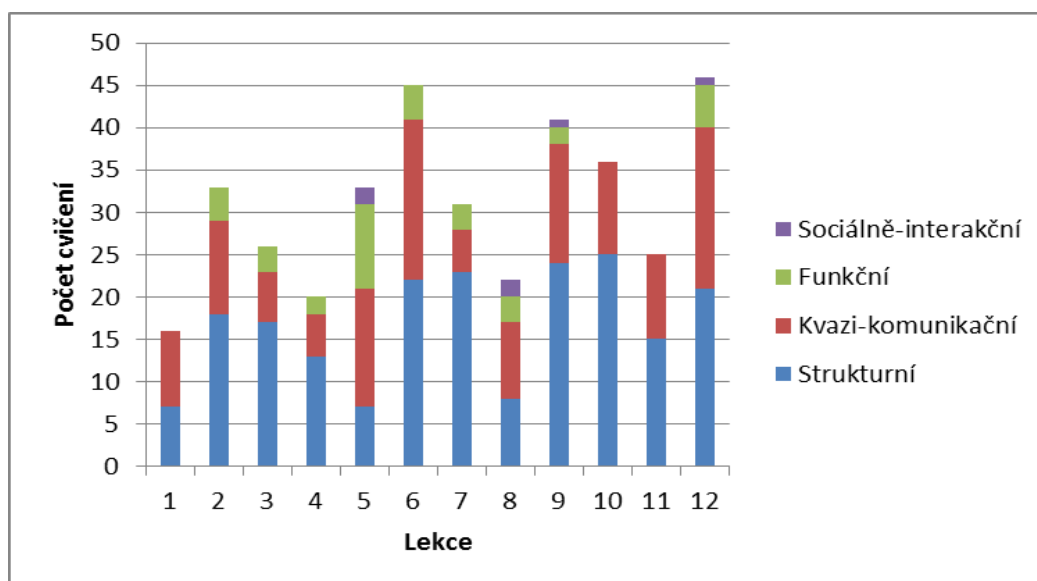
Skutečnost, že učebnice obsahuje také klíč k jednotlivým cvičením, naznačuje, že většina z nich je zaměřena pouze na jednotlivé izolované aspekty jazyka a při jejich plnění je požadována konkrétní adekvátní forma, kterou si studenti mohou snadno a rychle ověřit. Jsou tedy volena převážně strukturní cvičení. Jen u velmi malého počtu cvičení může student skutečně rozvinout své komunikativní dovednosti a využít své kreativity. Většinou je tomu tak u cvičení typu „role-play“, která se v učebnici místy objevují, jejich zařazení v rámci lekce však není časté, neboť se cvičení tohoto druhu objevuje maximálně jednou v lekci. V těchto aktivitách však obvykle student musí zároveň reprezentovat jistou sociální roli, a tak se objevují i cvičení komunikačního typu nazvaná sociálně-interakční. Průměrně nalezneme jednu aktivitu tohoto typu na lekci.

Povaha jednotlivých úkolů je poměrně neměnná a neobměňuje se ani s přibývajícemi lekcemi. Učebnice se omezuje na úzký repertoár, s kterým pracuje, a neposkytuje studentovi příliš pestrou nabídku rozličných aktivit. Samotná

komunikační cvičení jsou si velmi podobná, ačkoliv při vhodné modifikaci jejich zadání by se dala značně oživit a zvýšila by se jejich atraktivita. Komunikační metoda disponuje celou škálou komunikačních aktivit, které se dají uplatnit při výuce cizího jazyka (např. Nunan, 1989). Student také nedostává příliš prostoru pro uplatnění své kreativity.

Učebnice <i>Communicative Czech</i>													
		Lekce											
Typy cvičení		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Předkomunikační aktivity	Strukturní	7	18	17	13	7	22	23	8	24	25	15	21
	Kvazi-komunikační	9	11	6	5	14	19	5	9	14	11	10	19
Komunikační aktivity	Funkční	0	4	3	2	10	4	3	3	2	0	0	5
	Sociálně-interakční	0	0	0	0	2	0	0	2	1	0	0	1

Tab. 6: Rozložení aktivit podle komunikační metody v učebnici *Communicative Czech*



Graf 5: Grafické znázornění rozložení aktivit podle komunikační metody v učebnici *Communicative Czech*

5.8. Autonomní učení a strategie učení

Stejně jako *Čeština expres* i tato učebnice koncipovala své úkoly tak, že je student schopný zvládnout je sám a nepotřebuje k nim nutně pomoc učitele. S veškerou potřebnou gramatikou je student vždy nejprve seznámen v přehledných

a barevně odlišených tabulkách. Navíc je na konci učebnice umístěna ve zvláštní sekci samostatná část, kde se nachází podrobný přehled probrané gramatiky. Nácvik fonetické stránky jazyka lze provádět pomocí zvukového CD, jež je možné k učebnici dokoupit. Spolupráci student potřebuje při aktivitách vyžadujících reakci partnera, avšak ani při nich učitel nemusí být nutně dominantní, pokud vhodným způsobem upraví studentům podmínky ke komunikaci.

K rozvíjení autonomie studenta též přispívá možnost sebekontroly, neboť ke cvičením v učebnici je studentovi k dispozici klíč, ve kterém má možnost ověřit si správnost svých odpovědí. Zadání úkolů jsou opět formulována v jednoduchých a krátkých větách v imperativním tvaru, nebo ve formě otázky. Řada instrukcí je zároveň přeložena do zprostředkujícího anglického jazyka, což může však studenta odrazovat od toho, aby si zadání úkolu přečetl nejprve v češtině. Na druhou stranu pokud student české verzi instrukce nerozumí, může si porozumění ověřit na anglickém překladu. Stejně tak jsou do angličtiny převedena téměř všechna nová slovíčka, která se v učebnici objevují. Oproti *Češtině expres* se však v *Communicative Czech* objevuje jen velmi malé množství cvičení, u kterých student musí sám vyhledávat informace. V učebnici *Communicative Czech* student pracuje pouze se slovníkem a to u aktivit, kdy má vyhledat význam daného slova. Efektivní práce se slovníkem patří k jedné z dovedností, která je přímo spojena s pojmem autonomie studenta, avšak při plnění cvičení z této učebnice se student vždy zaměřuje na jedinou činnost – vyhledává význam slova, další možnosti práce se slovníkem jsou zcela opominuty. Využití dalších materiálů a dalších metod, které by rozvíjely studentovu samostatnost, chybí, student je odkázán výhradně na práci s učebnicí.

Omezenému počtu rozličných aktivit také odpovídají využitě strategie učení. Učebnice se soustředí pouze na paměťové strategie, v mnohem menší míře na strategie kognitivní, sociální a kompenzační. S paměťovou strategií se pracuje při procvičování různých gramatických aspektů ve cvičeních strukturního typu. Sociální a kompenzační strategie jsou využívány při práci ve dvojicích, v různých diskusích a rozhovorech (aktivity typu „role play“), kde může student částečně využít i strategii kompenzační.

6. Komparace učebnice *Communicative Czech* a *Čeština expres*

V této části diplomové práce se zaměříme na porovnání obou analyzovaných učebnic, jejich celkové zhodnocení a vyvození konkrétních závěrů.

Rozmezí vydání obou učebnic je patnáct let a i když učebnice *Communicative Czech* byla od roku 1995 vydána již třikrát, nebyla téměř změněna, lze tedy již předem předpokládat, že časové hledisko bude při rozboru obou didaktických materiálů zastávat významnou roli. *Čeština expres* je oproti *Communicative Czech* výrazně nápadnější a moderněji ztvárněná. Obě učebnice však shodně předesílají, že výuku českého jazyka studentovi zprostředkovávají s využitím některých principů komunikační metody, což oba texty spojuje.

6.1. Druhy cvičení

Rozložení aktivit v obou porovnávaných učebnicích je velmi podobné, v obou dvou převažují cvičení, která můžeme zařadit k doplňovacímu typu. Další typ cvičení, který je výrazně v učebnicích zastoupen, představují cvičení obměňovací. Nalezneme také vyhledávací cvičení a konstrukční aktivity, které jsou čtenější v učebnici *Communicative Czech*.

Po rozboru jednotlivých úkolů dle modifikované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů se ukazuje, že v obou textech převládají aktivity vyžadující aplikaci, jak u *Communicative Czech*, tak i u *Češtiny expres* jsou to nejpočetněji zastoupená cvičení. Druhým výrazným typem aktivit jsou u *Češtiny expres* úkoly vyžadující jednoduchou analýzu, zatímco u *Communicative Czech* spíše cvičení zaměřující se na porozumění dané informaci. Učebnice *Communicative Czech* věnuje značnou pozornost aktivitám spadajícím do kategorie zapamatování, *Čeština expres* je oproti tomu zařadila minimálně. *Communicative Czech* disponuje i několika aktivitami, které by se daly zařadit do kategorie hodnocení, a jednou aktivitou, která by mohla spadat do úrovně tvoření, v *Češtině expres* taková cvičení chybí.

6.2. Presentace gramatiky

Ve způsobu prezentace gramatiky se obě porovnávané učebnice značně rozcházejí. Zatímco *Communicative Czech* využívá spíše tradičního pojetí výkladu gramatiky, *Čeština expres* prezentuje gramatiku zcela odlišně.

V *Communicative Czech* autorky uplatňují především deduktivní metodu, při které je celá gramatika studentovi nejprve představena v přehledné tabulce. Následně student aplikuje gramatické pravidlo na konkrétní příklady ve cvičeních, která bezprostředně navazují na prezentaci. Naopak v učebnici *Čeština expres* se student musí aktivně zapojit a dané gramatické jevy si obvykle sám dohledat, popřípadě si je odvodí z kontextu. Spolupodílí se tak na vytváření přehledu probírané gramatiky. Využívá se převážně induktivní způsob představení gramatiky, kdy se student metodou postupného objevování a zobecňování konkrétních příkladů dobírá obecného pravidla. Nedá se určit, která z metod je pro studenta přínosnější, neboť každému může vyhovovat jiný způsob prezentace. Obecně se doporučuje pracovat s induktivním postupem s cílem studenta aktivně zapojit (Ellis, 2006), avšak ani v didaktice cizích jazyků se odborníci nemohou shodnout, zda je při prezentaci gramatiky efektivnější používat induktivní či deduktivní postup.

Shodným prvkem u obou učebnic je skutečnost, že při prezentaci gramatiky uplatňují poměrně mnoho lingvistických termínů, což může být pro studenta náročné, na druhou stranu volí variantu mezinárodně užívaných termínů a zejména *Čeština expres* se zcela vyhýbá českým ekvivalentům, které by porozumění studentovi ještě více ztížily. *Communicative Czech* volí způsob, kdy při seznamování studenta s určitým gramatickým aspektem používá mezinárodně užívané termíny (adjektiva, substantiva, nominativ atd.), výjimečně se objevuje český ekvivalent (číslovky, slovesa, apod.). Vždy je však gramatický jev ještě přeložen do zprostředkujícího anglického jazyka a tím je porozumění studentovi ulehčeno.

6.3. Výběr jazykového materiálu

Jazykový materiál vyskytující se v učebnicích cizího jazyka je důležitou součástí celého procesu učení. Stejně jako obrazový materiál, tak i výběr jazykového materiálu může z velké části ovlivnit studentovu motivaci. V první části diplomové práce byla věnována pozornost hlediskům, na které by měl být brán zřetel při výběru textů do učebnice. Nejenom delší souvislé texty tvoří učebnici, stejně důležitá jsou i zadání úkolů, výkladový text a jazyk jednotlivých cvičení.

Instrukce jednotlivých úkolů vyskytující se v obou učebnicích splňují charakteristiky doporučené J. Harmerem (Harmer, 2001). Volena jsou krátká jednoduchá vyjádření, která se nemění a objevují se opakovaně. Student má téměř vždy k dispozici příklad, který mu objasňuje, jak se cvičením pracovat. Jak u *Communicative Czech*, tak u *Češtiny expres* jsou v cílovém jazyce, ale učebnice *Communicative Czech* navíc zařadila anglický překlad, který umístila do závorek pod původní instrukci, čímž studentovi porozumění značně zlehčila, avšak takové ulehčení může představovat i negativum, pokud by student četl pouze anglickou verzi zadání.

Odlišně učebnice pojaly texty vztahující se k výkladu gramatiky. Zatímco *Communicative Czech* zvolila přehledné tabulky, kde prezentuje izolované jazykové jednotky, a teprve potom zařazuje do textu slovní spojení nebo věty, *Čeština expres* využívá opačný postup. Nejprve se student setkává s konkrétními větami, nejčastěji přímo v kratším textu, a teprve poté se pracuje s gramatickým jevem izolovaně. Volený postup souvisí s využíváním deduktivní a induktivní metody při prezentaci gramatiky. *Čeština expres* tedy prezentuje studentovi novou gramatiku na jemu již známých větách, které jsou vytržené z kontextu. Naproti tomu *Communicative Czech* jazyk v gramatických přehledech volí spíše náhodně, neboť s ním již později nepracuje.

Jazyk objevující se ve cvičeních se vztahuje k slovní zásobě, která se váže k dílčím tématům lekce. Učebnice *Čeština expres* vzhledem k povaze svých cvičení reflektuje slovní zásobu lekce důsledně a to se odráží i v aktivitách zaměřených na procvičování gramatických jevů. Často se též objevují věty, které

studenta blíže seznamují s českou kulturou a historií. V učebnici *Communicative Czech* u úkolů, jejichž cílem je procvičení a upevnění zapamatování konkrétního gramatického aspektu, se tato důslednost neobjevuje, slovní obraty jsou různorodé a nemusí spolu obsahově vůbec souviset.

Rozmanitější výběr souvislých textů nalezneme u učebnice *Čeština expres*, která zařadila i poměrně značné množství textů, které studentovi zároveň poskytují informace v určité oblasti (texty o slavných českých osobnostech). Takové texty, které mají zároveň vzdělávací funkci, jsou například velmi běžné u učebnic angličtiny jako cizího jazyka. *Communicative Czech* volí nejprve kratší texty a následně zařazuje i texty delší. Jazyk v nich využívaný má obvykle formu dialogu a slovní zásoba v něm koresponduje s tématem lekce. Když je tedy tématem třetí lekce město, setkáme se s dialogem odehrávajícím se na poště. Obecně se obě učebnice soustřeďují zejména na veřejnou sféru, v mnohem menší míře na soukromou. Většina dialogů v učebnicích je formálních a s neformálním rozhovorem se student setká pouze ojediněle. V případě učebnice *Čeština expres* je to zejména v komiksu, kde, ačkoliv je také zdůrazňován veřejný prostor, jsou dialogy spíše neformální, avšak spisovné. Věty v komiksu se vyznačují krátkostí a jednoduchostí. Navíc se v komiksu využívá situačního humoru.

Celkově je jazykový materiál v obou učebnicích přiměřený a vhodně zvolený. Texty v učebnici *Čeština expres* navíc vykazují vztah k České republice, učebnice *Communicative Czech* k naší zemi odkazuje jen velmi sporadicky. *Čeština expres* zařadila do výběru texty, které jsou pro studenty zajímavější a pestřejší než texty v učebnici *Communicative Czech*.

6.4. Neverbální složky

Obrázky, ilustrace, využití různých schémat, grafů, tabulek a dalších neverbálních složek dotváří celkovou podobu učebnice. Úloha obrazového materiálu je při koncipování učebnice nesmírně důležitá a neměla by se podceňovat, neboť může hrát jednu z klíčových rolí, které mají vliv na výběr učebnice i na samotnou motivaci studenta. Výběr a uspořádání obrazového materiálu se u zvolených učebnic velmi liší.

Starší *Communicative Czech* zvolila černobílý materiál a spíše jednoduché ilustrace, řada z nich připomíná tzv. klipartové obrázky. Efektivně se jeví využití různých piktogramů, které studentovi usnadňují orientaci v textu, mají tedy organizující funkci. Většina obrazového materiálu vyskytujícího se v této učebnici je však nositelem dekorativní funkce, doplňuje text (zejména u poslechových aktivit a u čtení). Méně se setkáváme s ilustracemi, které by zastávaly interpretující funkci (slovíčka v první lekci, části těla v dvanácté lekci). S některým obrazovým materiálem student přímo pracuje, tvoří totiž základ cvičení. Přínosné jsou zejména autentické materiály jako televizní program, podací lístek na poště a další. Autentickým materiálem je i blanket na telegram, který je však již poněkud zastaralý a student se s ním v reálném životě nesetká. Většina cvičení, která je orientována na práci s obrázky, se ale omezuje na samotný popis obrázku (např. popis aktivit uskutečněných během dne v šesté lekci).

Naproti tomu *Čeština expres* svou neverbální složkou zaujme uživatele na první pohled. Vyznačuje se barevností, zařazením velkého množství fotografií, humorných ilustrací a dalšími druhy obrazového materiálu. Učebnice sice nezařadila do svého textu tolik piktogramů jako *Communicative Czech*, přesto je orientace v textu pro studenta poměrně snadná. Jednou z největších předností učebnice *Čeština expres* jsou pozitivně laděné fotografie, které obvykle vystihují dané situace (např. rozhovor v restauraci, v kanceláři) či zobrazují nejrůznější předměty. Jejich funkce je dekorativní, často však plní zároveň některé další funkce. Objevuje se funkce reprezentující i interpretující. S celou řadou fotografií student pracuje v rámci cvičení, zejména při osvojování si nové slovní zásoby, kdy přiřazuje význam pojmenování ke konkrétní fotografii. Podobně lze nahlížet na jednotlivé ilustrace, které opět kromě dekorativní funkce odrážejí také další zmíněné funkce, neboť jsou často součástí aktivit.

Některé ilustrace tvoří jednoduché kresby různě barevných postav, přičemž jsou tyto postavy využívány i při prezentaci gramatiky. Užití různých barev pro postavy plní svou vlastní specifickou funkci - rozlišují mluvnické rody. Modrá je určena mužskému rodu a červená je vyhrazena pro rod ženský, střednímu rodu je ponechána barva zelená. Barvy mohou odrážet i jisté genderové stereotypy, neboť

modrá barva je tradičně spojena s mužským pohlavím, kdežto pro pohlaví ženské se obvykle volí barva červená. Zvláštní druh obrazového materiálu v *Češtině expres* zastává komiks s postavou Ájy Zajíčkové, který je součástí každé lekce. V komiksu jsou zajímavým způsobem ztvárněny zejména emoce postav, které jsou pro studenta snadno rozpoznatelné. Komiks má kromě zábavné funkce také funkci dekorativní, reprezentující a interpretující. Stejně jako u *Communicative Czech*, tak i u *Češtiny expres* nalezneme autentické materiály, jejichž využití je jednoznačně přínosné (kulturní program, plakáty, různé druhy lístků). *Čeština expres* začlenila do své učebnice i další druhy neverbálních složek, jakými jsou například mapy.

Při komparaci obou učebnic vychází *Communicative Czech* ze srovnání o trochu hůře, neboť jednak nedisponuje takovým množstvím neverbálních složek, jednak obrazový materiál zde užitý není zdaleka tak pestrý a motivující jako v *Češtině expres*. Obrázky neodrážejí dostatečně srozumitelně lidské emoce, často je navíc jejich zařazení pro studenta mírně matoucí. Celkově nepůsobí příliš motivačně. Naproti tomu *Čeština expres* svou výraznou neverbální složkou poskytuje celou řadu podnětů k práci a pozitivně působí na studentovo estetické cítění.

6.5. Využití komunikační metody

Jak bylo již výše poznamenáno, komunikační metoda představuje v posledních letech klíčové slovo při výuce cizích jazyků, ačkoliv se objevuje mnohem dříve. Řada učitelů zdůrazňuje využívání komunikační metody ve svých hodinách, přestože o jejích principech má jen velmi omezené informace.

Obě učebnice se zaměřují na využívání některých principů charakteristických pro komunikační metodu. V obou textech shodně převládají aktivity, které podle Littlewooda (Littlewood, 1991) spadají do kategorie strukturních cvičení. Strukturní aktivity jsou však nezbytné pro osvojení si alespoň základní gramatiky, proto není jejich množství pro studenta na této jazykové úrovni překážkou. Měla by být však zařazována zejména zpočátku a postupně doplňována o další typy aktivit. Dalším shodným rysem učebnic je zastoupení

kvazi-komunikačního typu cvičení jako druhého nejvíce uplatňovaného cvičení. Jedná se především o velmi krátké dialogy připomínající konverzaci, které má student vhodně obměňovat. Strukturní a kvazi-komunikační typy spadají do kategorie předkomunikačních aktivit.

Komunikační aktivity jsou v textu obou učebnic zastoupeny v mnohem menší míře. Jejich výskyt v jednotlivých lekcích je nerovnoměrný, průměrně však nalezneme tři komunikační aktivity na lekci v *Češtině expres* a po zaokrouhlení zhruba čtyři v *Communicative Czech*. Druhá zmíněná učebnice tedy z porovnání vychází s větším počtem komunikačních aktivit. Objevují se zde jak aktivity funkční, tak i několik aktivit sociálně-interakčních. Littlewood (Littlewood, 2001) však upozorňuje na nejednoznačnost posuzování aktivit, neboť vždy se musí vzít v úvahu, na jaký aspekt komunikace se klade důraz především. *Čeština expres* disponuje komunikačními aktivitami, u kterých se do centra pozornosti dostává funkční hledisko, tedy funkčním typem aktivit. Avšak *Čeština expres* zadání komunikačních aktivit formuluje takovým způsobem, že studentům poskytuje poměrně velkou volnost ve vyjadřování, *Communicative Czech* studenta více omezuje při plnění úkolu. Přestože se nám může počet komunikačních aktivit připadající na jednu lekci zdát nízký, není neobvyklý, pokud si uvědomujeme, že učebnice jsou určeny začátečníkům.

Dalším principem typickým pro komunikační metodu, který se uplatňuje v analyzovaných učebnicích, je zařazení autentických materiálů, které nalezneme především v *Češtině expres*, v *Communicative Czech* pouze ojediněle a navíc v upravené formě. Obě učebnice také usilují o zařazení takových aktivit, které by připomínaly reálnou konverzaci mimo třídu. Většina dialogů je také situována do veřejného prostoru.

6.6. Autonomní učení a učební strategie

Další důležité hledisko, které bylo při analýze učebnic sledováno, představuje autonomie studenta. Kromě učitele by studenta k samostatnosti a nezávislosti měla vést také samotná učebnice. Měla by koncipovat svá cvičení tak, aby studentovi poskytovala jistou míru otevřenosti a zároveň přispívala k budování

jeho autonomie. S budováním autonomie úzce souvisí také využívání a podporování učebních strategií, které celý proces učení zefektivňují a napomáhají vytváření komunikativní dovednosti.

Značnou výhodou obou učebnic je srozumitelnost jejich instrukcí a jazyka používaného v zadáních úkolů, neboť tato skutečnost přispívá k tomu, že student může s učebnicí pracovat sám a nepotřebuje nutně pomoc učitele. Obě učebnice také poskytují klíč se správnými odpověďmi k většině úkolů, což studentovi umožňuje zkontrolovat si svou verzi vypracování úkolu a získat tak okamžitou zpětnou vazbu. Autorky *Communicative Czech* situovaly správné odpovědi na konec učebnice, kdežto *Čeština expres* vymezila místo pro tuto část v *Příloze* k učebnici. Veškeré gramatické sekce jsou dostatečně ilustrující a přehledné, aby z nich student danou látku pochopil. Navíc v obou učebnicích vždy následuje několik cvičení ověřujících zvládnutí učiva.

Negativním rysem v učebnici *Communicative Czech* je zařazení velkého počtu cvičení, která jsou si povahově velmi blízká. *Communicative Czech* se soustředí zejména na aktivity strukturního typu vyžadující doplnění nebo obměnění jazykového prvku. Tato cvičení napomáhají k zvládnutí gramatické stránky jazyka, avšak nevyžadují po studentovi, aby se aktivněji zapojil (např. vyhledávání určitých informací, práce s informacemi apod.). Tato cvičení autonomii studenta příliš nepodporují.

Čeština expres zařadila do textu několik cvičení, která autonomii u studenta výrazně zvyšují. Jedná se zejména o takové aktivity, kdy má student sám dohledávat konkrétní informace nebo vytvořit text na dané téma, způsob plnění je však ponechán na něm (např. v šesté lekci má student napsat kvíz o ČR či o své zemi). Dalším příkladem budování autonomie může být také důraz na práci se slovníkem, kdy je student vyzván, aby dohledal význam zadaných slov a slovních spojení (např. krupíer v sedmé lekci). Vyhledávání významu slov se objevuje i u učebnice *Communicative Czech*.

U obou učebnic se setkáme s podporováním převážně těch učebních strategií, které Oxfordová (Oxford, 1990) vymezuje jako přímé, zejména se jedná o strategie kognitivní. Díky zařazení obrazového materiálu se však u studenta

rozvíjí také strategie paměťové, neboť vizuální materiál usnadňuje zapamatování slovní zásoby. *Čeština expres* se soustředí na paměťové strategie ve větší míře než učebnice *Communicative Czech*. Stejně tak tomu je i při rozvíjení kompenzačních strategií, kde *Čeština expres* studentovi poskytuje větší prostor, neboť zadání některých úkolů je dostatečně volné a student není omezen konkrétní slovní zásobou či nutností užívat konkrétní gramatiku. Ojediněle se setkáme s přihlédnutím k nepřímým učebním strategiím – metakognitivním a sociálním, jejichž zapojení již však velmi záleží na osobnosti studenta. Sociální strategie lze zapojovat při rozhovorech nebo diskusích, metakognitivní pak při hodnocení své práce (např. na základě kontroly správných odpovědí).

Konstrukce jednotlivých cvičení a způsob jejich zadávání v učebnici *Čeština expres* podporuje myšlenku vytváření autonomního studenta schopného si poradit i bez pomoci učitele. Naproti tomu *Communicative Czech* studentovi sice zprostředkovává velmi dobrou znalost gramatické úrovně českého jazyka, avšak k budování studentovy autonomie nepřispívá v takové míře jako *Čeština expres*.

Závěr

Cílem diplomové práce byla analýza a následná komparace dvou zvolených učebnic češtiny jako cizího jazyka určené začátečníkům na základě předem vybraných hledisek. Sledované jevy při analýze a porovnávání učebnic byly stanoveny s přihlédnutím k současným tendencím, které ovlivňují výuku cizích jazyků.

První část diplomové práce se věnuje bližšímu seznámení s jednotlivými hledisky, na něž se později soustředí pozornost při analýze obou učebnic. S ohledem na principy ve vzdělávání, které jsou obecně prosazovány v rámci evropské komunity a které se tudíž prolínají také ve vzdělávání v České republice, byly specifikovány takové jevy, které tvoří klíčové charakteristiky ve výuce cizích jazyků. Cílem výuky cizích jazyků se stává vybudování komunikativní kompetence, která v sobě zahrnuje celou řadu dílčích aspektů. Analýza učebnic češtiny pro cizince se zaměřuje na vybrané principy, které jsou typické pro komunikační metodu, mezi něž patří sledování zastoupení tzv. předkomunikačních a komunikačních aktivit či využívání autentického materiálu. Další hledisko zvolené pro analýzu představuje podpora a rozvíjení autonomie studenta a zvyšování tak jeho nezávislosti a samostatnosti při učení. S budováním autonomie souvisí také možnost využívání přímých a nepřímých učebních strategií při procesu učení. Pozornost je věnována také prezentaci gramatiky a některým strukturním prvkům učebnice - výběru jazykového materiálu, jednotlivým druhům cvičení a neverbálním složkám učebnice.

Pro vlastní analýzu a komparaci byly vybrány učebnice *Communicative Czech* a *Čeština expres*, které jsou určeny začátečníkům a jejichž autorky se odvolávají na některé principy komunikační metody. Po prozkoumání výše jmenovaných učebnic v druhé části diplomové práce můžeme konstatovat, že pojetí obou učebnic se liší, avšak byla prokázána i existence některých shodných rysů. *Communicative Czech* se více orientuje na gramatické jevy a jejich upevňování, její samotná konstrukce a struktura nabývá spíše tradičního charakteru. *Čeština expres* je naproti tomu ztvárněná moderněji, čemuž nahrává i skutečnost, že vyšla o patnáct let později, a neklade tak velký důraz na znalost

gramatiky jako učebnice předchozí. Obě učebnice však zařadily komunikační aktivity s cílem rozvinout studentovy řečové dovednosti, které povedou k vytvoření komunikativní kompetence, a obě alespoň do jisté míry podporují rozvoj autonomie u studenta.

Učebnice *Communicative Czech* i učebnice *Čeština expres* částečně reflektují výše uvedené principy ve výuce cizích jazyků, přičemž *Čeština expres* se pro osvojení si českého jazyka jeví jako efektivnější a přehlednější.

Seznam literatury

Prameny

BEDNÁŘOVÁ, I.; PINTAROVÁ, M. *Communicative Czech. Elementary Czech*. 1. vyd. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze, 1995. ISBN: 80-901947-2-9.

REŠKOVÁ, I.; PINTAROVÁ, M. *Communicative Czech. Elementary Czech*. 3. vyd. Brno: vlastní náklad, 2009. ISBN: 80-239-6575-1.

HOLÁ, L.; BOŘILOVÁ, P. *Čeština expres*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2010. ISBN 978-80-87310-13-7.

Odborná literatura

ANDERSON, L. W. et al. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. 1st edition. New York: Longman, 2001. ISBN 0-8013-1903-X.

GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1988.

GAVORA, P. *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

GOWER, R.; PHILLIPS, D.; WALTERS, S. *Teaching Practice Handbook*. 2nd edition. Oxford: Heinemann, 1995. ISBN 0-435-24059-5.

HÁDKOVÁ, M.; LINEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. 1. vyd. Praha: MŠMT, 2005.

HALLIWELL, S. *Teaching English in the Primary Classroom*. 1st edition. London: Longman, 1992. ISBN 0-582-07109-7.

HANUŠOVÁ, S. *Autonomie žáka v jazykovém vyučování a cesty k ní*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Sborník prací PdF MU v Brně, svazek 188, s. 35-40. ISBN 80-210-3919-1.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. 3rd edition. Harlow: Longman, 2001. ISBN 0-582-40385-5.

- HAUSER, P.; KNESELOVÁ, H.; MARTINEC, I. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ Díl I . – Část obecná*. 1.vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity pro posluchače Pedagogické fakulty MU, 1994. ISBN 80-210-1041-X.
- HOLEC, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. 1st edition. Oxford: OUP, 1981.
- HRDLIČKA, M. *Cizí jazyk čeština*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-85866-98-6.
- HRDLIČKA, M.; HRDLIČKOVÁ, H. Texty v učebnicích češtiny jako cizího jazyka. In *Učební text: jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. s. 44 - 49. ISBN 80-86039-03-X.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.
- JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3512-2.
- KERN, H. a kol. *Přehled psychologie*. 2. opr. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-425-5.
- KNECHT, P.; JANÍK, T. A KOL. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4.
- LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching. An introduction*. 13th edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. ISBN 0-521-28154-7.
- LEVIN, J. R.; ANGLIN, G. J.; CARNEY, R. N. On empirically validating functions of pictures in prose. In D. M. Willows, & H. A. Houghton (Eds.), *The psychology of illustration: I. Basic research* (pp. 51-85). 1st edition. New York: Springer, 1987.
- MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. *Učebnice pod lupou*. 1. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3.
- MAREŠ, J.; ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- NUNAN, D. Syllabus Design. In Celce-Murcia, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Cambridge: Heinle & Heinle, 2001. ISBN 0838419925

- NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. 1st edition, Cambridge: Cambridge University Press, 1989. ISBN 0-521-37915-6.
- OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers, 1990. ISBN 0-06-632607-9.
- PAVLOVKIN, M.; MACKOVÁ, Z. *Žiak a učebnica*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1989.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: SPN, 1970.
- PRŮCHA, J. *Hodnocení obtížnosti učebnic - Struktury a parametry učiva*. 1. vyd. Praha: SNTL, 1984.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4
- PRŮCHA, J. *Učení z textu a didaktická informace*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SÝKORA, M. *Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: EM - Effect Praha, 1996. ISBN 80-900566-1-X.
- ŠEBESTA, K.; HÁJKOVÁ, E. (eds.). *Didaktické studie IV*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2007. ISBN 978-80-7290-350-4.

Časopisy

Řízení školy, 2010, roč. 2010, č. 8. ISSN 1214-8679.

Internetové zdroje

- Český statistický úřad*. [online]. [vid. 15. 04. 2012]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu
- DAW, N. Critical period. *Scholarpedia* [online]. 2009 [vid. 17. 06. 2012]. Dostupné z: http://www.scholarpedia.org/article/Critical_period

ELLIS, R. Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly* [online]. 2006, vol. 40, no. 1 [vid. 30. 03. 2012]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/40264512>

HOLÁ, L. *Czech Step by Step* [online]. Aktualizováno dne: 28. 03. 2012 [vid. 15. 04. 2012]. Dostupné z: <http://www.czechstepbystep.cz/>

UNHCR v České republice [online]. [vid. 17. 06. 2012]. Dostupné z: <http://www.unhcr-centraleurope.org/cz/index.html>

Seznam grafů

Graf 1: Grafické znázornění rozložení aktivit dle modifikované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů v učebnici Čeština expres	36
Graf 2: Grafické znázornění rozložení aktivit dle modifikované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů v učebnici Čeština expres - část Pracovní sešit	37
Graf 3: Grafické znázornění rozložení aktivit podle komunikační metody v učebnici Čeština expres	47
Graf 4: Grafické rozložení aktivit dle modifikované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů v učebnici Communicative Czech	52
Graf 5: Grafické znázornění rozložení aktivit podle komunikační metody v učebnici Communicative Czech	61

Seznam obrázků

Obr. 1: Modifikovaná Bloomova taxonomie (Anderson et al., 2001).....	18
Obr. 2: Ukázka ilustrací z učebnice Communicative Czech (Bednářová, Pintarová, 1995).....	59
Obr. 3: Ukázka ilustrací z učebnice Communicative Czech (Rešková, Pintarová, 2009).....	59

Seznam tabulek

Tab. 1: Klasifikace aktivit dle Littlewooda (Littlewood, 1991, s. 86)	29
Tab. 2: Rozložení aktivit dle modifikované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů v učebnici Čeština expres	36
Tab. 3: Rozložení aktivit dle modifikované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů v učebnici Čeština expres – část Pracovní sešit.....	37
Tab. 4: Rozložení aktivit podle komunikační metody v učebnici Čeština expres..	46
Tab. 5: Rozložení aktivit dle modifikované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů v učebnici Communicative Czech	51
Tab. 6: Rozložení aktivit podle komunikační metody v učebnici Communicative Czech	61

Seznam příloh

Tabulka 1: Druhy cvičení v učebnici Čeština expres	80
Tabulka 2: Druhy cvičení v učebnici Čeština expres – část Pracovní sešit.....	80
Tabulka 3: Druhy cvičení v učebnici Communicative Czech	81
Tabulka 4: Počet nových slov v jednotlivých lekcích v učebnici Communicative Czech	81

Přílohy

Příloha A

Učebnice <i>Čeština expres</i>							
Lekce							
Druh cvičení	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Doplňovací	22	23	18	21	24	12	19
Obměňovací	5	3	7	4	6	11	5
Vyhledávací	0	1	1	3	1	5	2
Konstrukční	3	3	3	3	3	5	4
Opisovací	0	0	0	0	0	0	0
Rozborová	0	0	0	0	0	0	0
Jiná	8	2	3	4	3	2	2

Tabulka 1: Druhy cvičení v učebnici *Čeština expres*

Příloha B

Učebnice <i>Čeština expres</i> – část <i>Pracovní sešit</i>							
Lekce							
Druh cvičení	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Doplňovací	11	10	19	17	13	12	17
Obměňovací	4	5	3	3	3	1	1
Vyhledávací	0	2	2	1	3	2	3
Konstrukční	2	1	1	2	0	1	4
Opisovací	0	0	0	0	0	0	0
Rozborová	0	0	0	0	0	0	0
Jiná	3	2	0	0	0	0	0

Tabulka 2: Druhy cvičení v učebnici *Čeština expres* – část *Pracovní sešit*

Příloha C

Učebnice <i>Communicative Czech</i>												
Druh cvičení	Lekce											
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Doplňovací	7	16	10	13	16	17	12	14	24	17	7	23
Obměňovací	8	11	10	5	9	19	15	5	13	18	13	14
Vyhledávací	0	2	1	2	1	2	2	0	3	5	3	3
Konstrukční	0	5	4	3	6	8	1	4	3	0	2	7
Opisovací	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rozborová	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Jiná	1	0	2	0	1	1	1	0	0	0	1	0

Tabulka 3: Druhy cvičení v učebnici *Communicative Czech*

Příloha D

Učebnice <i>Communicative Czech</i>												
	Lekce											
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Počet nových slov	69	84	40	69	83	91	34	71	105	103	64	125

Tabulka 4: Počet nových slov v jednotlivých lekcích v učebnici *Communicative Czech*